

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

Faculdade de Ciências e Tecnologia

Secção Autónoma de Ciências Sociais Aplicadas - Ciências da Educação

**ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA DE UM PROCESSO DE
FORMAÇÃO**

**Um contributo para a compreensão dos processos de (trans)formação da
pessoa-professor**

Por

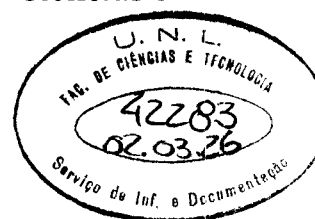
Maria Margarida da Silva Miranda

Sob a orientação do Prof. Doutor António Nóvoa

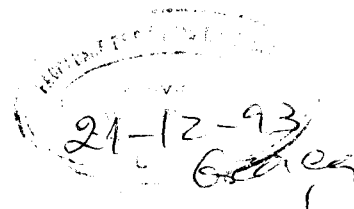
Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre
em Ciências da Educação - Educação e Desenvolvimento,
pela Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências e
Tecnologia.

Lisboa

1993



Maria Margarida da Silva Miranda



**ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA DE UM PROCESSO DE
FORMAÇÃO**

**Um contributo para a compreensão dos processos de (trans)formação
da pessoa-professor**

Lisboa

1993

"A explicação dos processos de formação e de conhecimento pertence particularmente aos sujeitos enquanto cerne da sua formação consciencial, ainda que a sua compreensão se efectue graças a uma dialéctica intersubjectiva em torno de um acto de construção de um percurso de vida centrado na formação."

Josso, 1991.

A todos e a cada um/cada uma das pessoas que povoam a minha existência,
com quem tenho construído tempos e contratempos na procura do sentido da vida,
os meus agradecimentos.

RESUMO

No quadro actual da reflexão educativa, emerge cada vez mais fortemente um consenso em torno da ideia de que o sujeito desempenha um papel decisivo na sua própria formação. Pretendendo contribuir para a compreensão dos processos de (trans)formação da pessoa-professor, o presente trabalho de investigação desenvolve-se no quadro da abordagem (auto)biográfica, sendo adoptada uma estratégia de investigação-formação que integra a biografia educativa enquanto método inspirado nas histórias de vida. Tomando como objecto de investigação tanto o processo de formação da própria investigadora como a própria abordagem biográfica, o saber que emerge sobre a formação resulta da reflexão produzida ao longo de uma experiência interactiva articulada pelo movimento desencadeado em torno de três pólos de uma triangulação: a reflexão da investigadora sobre os seus próprios processos biográficos; o confronto desta reflexão com um grupo de investigação-formação constituído pela investigadora e por duas professoras escolhidas para o integrarem; o confronto destas reflexões com os saberes socialmente reconhecidos sobre a formação. Estes três pólos interagem entre si produzindo uma dinâmica que resulta no próprio processo de investigação-formação, do qual emerge um sujeito consciente dos seus próprios projectos/processos de investigação-formação. Da reflexão sobre este processo de (trans)formação emerge o processo de formação como um conjunto de transformações efectuadas pelo sujeito tanto sobre si-próprio e na sua relação consigo próprio, como nas suas interacções sociais e na sua relação com o ambiente, evidenciando-se a experiência como fonte dominante de conhecimento, a formação experiencial como processo de (trans)formação de perspectiva, revelando-se a abordagem biográfica um instrumento cultural de produção da própria vida e do seu sentido.

Palavras-chave: sujeito, formação, vividos, experiência, auto-formação, atenção consciente, investigação-formação, biografia educativa, (trans)formação de perspectiva, processo de formação, formação experiencial.

ABSTRACT

In the present scene of the educational research, a consensus appears more and more strongly around the idea that the person him/herself has a definitive role in his/her formation. In attempting to contribute to the comprehension of the teacher-personnal (trans)formation process, this research is developed in the context of the (auto)biographical approach, through a researching-learning strategy, integrating the educational biography as a method inspired in life stories. Considering both the learning process of the researcher herself and the biographical approach itself as the object of research, the knowledge which emerges about formation is a result of the reflection produced through an interactive experience articulated by the movement provoked in turn of three apexes of a triangulation: the reflection of the researcher on her own biographical processus; the confrontation of this reflection with a research-learning group formed by the researcher herself and by two selected teachers; the confrontation of these reflections with the socially recognized knowledges about formation. The interaction of these three apexes produces a dynamic which turns out in the research-learning process itself, from which emerges an individual with the consciousness of her own research-formation projects/process. From the reflection upon this (trans)formation process arises the formation process as a whole of transformations made by the person herself upon herself and within the relation with herself, as well as within her social interactions and within her relation with the environment, appearing as evidence: the experience as dominant source of knowledge, the experiential formation as a process of perspective (trans)formation and the biographical approach turning out to be a cultural instrument of production of life and sense.

Key-words: person, formation, experienced, experience, self-directed learning, conscious attention, research-learning, educational biography, perspective (trans)formation, formation processus, experiential learning/formation.

RÉSUMÉ

Dans le cadre actuel de la réflexion éducative, émerge de plus en plus fortement un consensus autour de l' idée que le sujet joue un rôle décisif dans sa propre formation. Cherchant à contribuer pour la compréhension des processus de (trans)formation de la personne-enseignante, ce travail de recherche se développe dans le cadre de l'approche (auto)biographique, suivant une stratégie de recherche-formation qui intègre la biographie éducative en tant que méthode inspirée dans les histoires de vie. Prenant comme objet de recherche tant le processus de formation du chercheur que l'approche biographique, le savoir qui émerge sur la formation résulte de la réflexion produite tout au long d'une expérience interactive axée sur le mouvement engendré autour de trois pôles d'une triangulation: la réflexion du chercheur sur ses processus de formation; la confrontation de cette réflexion avec un group de recherche-formation constitué par la chercheur et par deux enseignantes choisies pour l'intégrer; la confrontation de ces réflexions avec les savoirs socialement reconnus sur la formation. L'interaction entre ces trois pôles produit une dynamique qui débouche dans le processus de recherche-formation, dont émerge un sujet conscient de ses projets/processus d'investigation/formation. D'après la réflexion sur ce processus de (trans)formation émerge le processus de formation comme un ensemble de transformations effectuées par le sujet tant sur soi-même et dans sa relation avec soi-même, que dans ses interactions sociales et dans sa relation avec l'environnement, ce qui permet de mettre en évidence la valeur de l'expérience comme source dominante de connaissance, la formation expérientiel comme processus de (trans)formation de perspective et l'importance de l'approche biographique comme un instrument culturel de production de la vie elle-même et de son sens.

Mots-clés: sujet, formation, vécus, expérience, (auto)formation, attention consciente, recherche-formation, biographie éducative, (trans)formation de perspective, processus de formation, formation expérientiel.

ÍNDICE

Introdução.....	1
I Parte - Enquadramento Teórico.....	10
1 - Do Universal ao Singular da Pessoa-Professor.....	13
1.1.- Concepções do desenvolvimento do adulto - norma ou referencial para a compreensão dos processos de (trans)formação dos professores?.....	13
1.2. - Ciclos de vida e estádios de desenvolvimento dos adultos/ciclos de carreira do professor - que relação?.....	21
1.3. - Dos adultos-professores... à pessoa-professor.....	26
2 - Como Caminhar no Sentido da Compreensão dos Processos de (Trans)formação da Pessoa-Professor?.....	33
2.1. - Sobre a utilização da abordagem biográfica na formação e na investigação.....	33
2.2. - Justificação das opções metodológicas.....	34
2.3. - O problema do sujeito e o estatuto da subjectividade na investigação social.....	36
Conclusão.....	40
II Parte - Produção Singular de um Processo de (Trans)formação.....	41
1. - Um Percurso de Formação.....	43
2.- Confronto com uma Experiência de Investigação-Formação.....	47
2.1. - Constituição de um grupo de investigação-formação.....	47

2.2. - Contexto de produção e esforço analítico no seio do grupo de investigação-formação.....	49
3. - Instrumento de Análise da Narrativa de Formação.....	68
4. - Do Percurso ao Processo de Formação.....	72
Conclusão.....	88
III Parte - (Re)construção da relação do Singular com o Universal.....	91
1. - Que Aprendemos com as Narrativas sobre a Formação?.....	91
2. - Que Aprendemos com as Narrativas de Formação sobre o Método (Auto)biográfico?.....	98
Nota final.....	101
Bibliografia.....	103
Anexos	
Anexo -1	116
Anexo -2	120
Anexo -3	134
Anexo -4	147

INTRODUÇÃO

"O conjunto das nossas experiências de vida marcou-nos, formou-nos. Temos em nós modelos de comportamentos, zonas de sensibilidade, sistemas de valor profundamente ancorados na nossa história pessoal, e que determinam as nossas intervenções, por vezes sem o sabermos".

Ditisheim (1988, p.214).

Pode ler-se uma prática para a analisar, para a fazer evoluir, e pode-se lê-la para interrogar os conceitos reconhecidos no domínio de referência. Uma tal leitura pode ser efectuada a partir de entradas diversas (Volery, 1988). Analisar e reelaborar o saber experiencial a fim de fazer emergir ou construir um novo saber mais conceptualizado (para não dizer teórico) é a démarche que me proponho prosseguir no presente trabalho de investigação, que se desenvolve no quadro da abordagem (auto)biográfica. "Como é que a pessoa-professor se (trans)forma?" é a problemática central deste estudo. Tentar-se-à responder a esta questão, tomando como objecto o processo de formação da própria investigadora, que se irá assumir como actora (contando e reflectindo sobre a sua própria história educativa, na sua dimensão global: pessoal, social e profissional) e como investigadora (contribuindo para a compreensão dos processos de formação da pessoa-professor).

As razões que influenciaram a opção feita pela apresentação da minha própria Biografia Educativa, assumindo como objecto de investigação o meu próprio processo de formação, decorrem da influência teórica dos trabalhos de Josso (1991) e de Finger (1989) e podem ser traduzidas pelas seguintes intencionalidades:

. reflectir de um modo aprofundado sobre o meu percurso de vida, a minha formação, a minha relação com o saber e com a profissão será certamente uma ajuda estruturante na elaboração de uma síntese da minha actividade de professora/formadora, favorecedora do desenvolvimento da minha actividade de investigadora;

. dar continuidade ao trabalho de Josso, no sentido de mostrar que é possível e útil integrar a subjectividade do investigador no trabalho de investigação, o que permitirá pôr em evidência os pressupostos da investigação, os seus contextos de significação e dará oportunidade ao leitor para discutir os saberes produzidos. Para além desta transparência, o próprio investigador encontrará aí matéria para reflexão crítica sobre os seus referenciais, o seu modo de recorrer a eles numa metodologia, de os situar em relação a outros. "O trabalho sobre a sua própria epistemologia constitui um dos aspectos indispensáveis de uma formação intelectual que inclui não apenas os instrumentos metodológicos e os conteúdos de uma disciplina, mas ainda o trabalho sobre a actividade intelectual daquele que aprende" (Josso, 1991, p.159);

. tentar uma modificação da relação tradicional entre investigador e informadores, concebendo um desenho de investigação no seio do qual investigador e informadores se possam tornar sujeitos no processo de investigação e de produção de saber.

A estratégia de investigação por que se optou é a de investigação-formação, integrando a biografia educativa enquanto método inspirado nas histórias de vida. O saber que se pretende fazer emergir resulta da reflexão ao longo de uma experiência interactiva articulada pelo movimento desencadeado em torno de três pólos de uma triangulação: a reflexão da investigadora sobre os seus próprios processos biográficos; o confronto desta reflexão com um grupo de investigação-formação constituído pela investigadora e por duas professoras escolhidas para o

integrarem; o confronto destas reflexões com os saberes produzidos por reconhecidos investigadores e que é feito, tanto no decurso da pesquisa bibliográfica como durante encontros e debates formais e informais. Estes três pólos interagem entre si, produzindo uma dinâmica que resulta no próprio processo de investigação-formação. São assumidos como instrumentos metodológicos: a capacidade de atenção consciente ao que se passa com cada um em si próprio e na sua relação com os outros e com o meio ambiente e a capacidade de explicitação da aplicação da atenção consciente à prática reflexiva. Como diz Josso (1991), este saber-fazer contraria uma atitude científica corrente que consiste em isolar na totalidade concreta tal domínio de observação ou tal factor actuante; permite, pelo contrário, estar atento à co-presença de várias dimensões e observar as suas interacções e articulações: "Uma investigação conduzida por este tipo de atenção progride de certo mais lentamente do que as conduzidas a partir da divisão da observação em unidades simples, mas a preocupação de ter em conta as interdependências e a pluridimensionalidade numa mesma situação favorece uma aproximação mais completa às realidades complexas que se quer pensar e compreender, se não explicar" (Josso, 1991, p.232). A abordagem sistémica encontra-se assim presente como quadro teórico para pensar a metodologia adoptada e ao longo da sua concretização surge como reguladora de alguns dos dilemas que vão emergindo.

Um dos dois fios condutores da produção e da leitura deste processo e deste trabalho é o da lógica existencial da investigadora, no interior da qual o conhecimento e as diversas vias exploradas são simbólicos da relação da autora com o saber e com a profissão de professora e de formadora de professores. Coloca-se assim em 1º plano a emergência do sujeito da actividade de investigação, através dos seus projectos e experiências formadoras. Os saberes instituídos surgem como

referenciais que têm lugar e sentido na singularidade do percurso de vida da investigadora e que alimentaram por seu lado a dimensão formadora das suas experiências. Sob este ponto de vista, é a perspectiva individual que dá sentido à problemática. Esta dimensão individual é, por sua vez, um dos pólos de uma das tensões dialécticas que dinamizam este processo de investigação: o da tensão entre a elaboração de uma experiência individualmente formadora para a investigadora e para as professoras participantes (em termos de pertinência face aos interesses de conhecimento de cada uma e de contribuição para o avanço do conhecimento que cada uma tem dos seus próprios processos de formação) e a de uma experiência colectivamente significativa (em termos de pertinência e de contribuição para o avanço do saber socialmente produzido e reconhecido sobre a formação), em que prevalece a lógica intelectual como fio condutor da produção e da leitura deste processo e deste trabalho. "A lógica intelectual coloca o processo de investigação na perspectiva colectiva, no seio da qual a singularidade do investigador e as suas relações com os referenciais teóricos e metodológicos que contribuem para pensar as suas práticas se tornam secundários em proveito de uma concepção cumulativa do saber" (Josso, 1991, p.13). Na lógica intelectual, é esta perspectiva colectiva que dá sentido à problemática. Esta dialéctica entre individual e colectivo atravessa todo o processo: está presente no confronto entre a reflexão sobre os meus vividos e a exploração dos referenciais colectivos que permitem transformar aqueles em experiências, está presente na alternância entre práticas levadas a cabo individualmente (leitura, reflexão, escrita) e colectivamente (debates, reflexão, partilha de produções escritas/narrativas de formação) e, enfim, nas próprias tensões entre as emergências interiores e as condicionantes exteriores que o balizam.

Desta dialéctica pretende-se que venha a emergir um sujeito consciente dos seus próprios projectos/processos de investigação/formação e que da reflexão sobre este processo de (trans)formação surja uma contribuição para a compreensão da problemática de fundo deste estudo - a formação. Como diz Josso, a investigação-formação visa oferecer a emergência de uma tomada de consciência não apenas do que é a formação de cada um e a formação, mas também da possibilidade de tornar-se sujeito da sua formação (tomar consciência da parte de responsabilidade que cada um pode assumir na sua evolução). A capacidade de "elaborar" experiências a partir da reflexão sobre os vividos torna-se a pedra de toque deste processo de responsabilização - "condição ou nível de domínio em que a auto-formação visada por Pineau pode tornar-se realidade" (Josso, 1991, p.415).

A palavra formação, como refere C.Josso (1987, p.37), apresenta uma dificuldade semântica, pois designa tanto a actividade no seu desenvolvimento temporal, como o respectivo resultado. O conceito de formação, sob o ponto de vista daquele que aprende, daquele que se forma, do sujeito, tem vindo a ser encarado pelas diversas correntes de investigação pedagógica tanto como aprendizagem de competências e de conhecimentos, como enquanto processo de mudança, como ainda enquanto projecto de produção da própria vida e do seu sentido (Josso, 1991). É nesta última corrente que se inclui o presente trabalho de investigação, sendo assumidos como conceito-chave o conceito de experiência, de Josso; o de formação da pessoa adulta, de Finger; e o de autoformação, de Pineau:

. Para Josso (1991), formar-se é transformar-se, sendo a experiência encarada como uma prática reflectida de auto-observação, o espaço-tempo da formação.

. A autoformação, para Pineau (1985, p.67), corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos este poder - tornar-se sujeito - mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objecto de formação para si mesmo.

. Para Finger (1989), a formação da pessoa adulta, enquanto transformação de perspectiva, está inevitavelmente ligada à questão do sentido da vida (...). A dinâmica da (trans)formação resulta da procura permanente de uma perspectiva transformada, da procura de coerência entre os vividos e a perspectiva que lhes dá um sentido. Para a pessoa, esta procura de coerência é o motor de um processo de investigação-formação: os vividos e as experiências de vida não podem ser modificados, mas apenas reinterpretados; a perspectiva, pelo contrário, pode transformar-se precisamente em função da reinterpretação dos vividos e das experiências de vida. Tanto a perspectiva como os vividos e as experiências de vida fazem com que a pessoa esteja inextrincavelmente ligada ao seu ambiente societal e cultural (Finger, 1989, pp.115-116).

Deste quadro decorre a pertinência dos dois ensaios produzidos sobre o meu percurso de formação sob a forma de narrativas escritas e a reflexão sobre os mesmos, ou seja, a minha biografia educativa. O desenho inicialmente delineado para o desenvolvimento da investigação sofreu transformações, tendo o objecto da investigação sofrido uma evolução, uma inversão de sentido e um aprofundamento ao longo do próprio processo: dos processos de formação dos professores (dos professores em geral, assumindo a investigadora uma postura exterior aos mesmos, porventura na busca de objectividade - que corresponderia a assumir como objecto as histórias de vida das professoras participantes), aos processos de formação da autora e das professoras participantes no projecto (que corresponderia a assumir como objecto a experiência de co-formação)... passa a ser o sujeito ele-próprio, ou seja, assume-se como

objecto o processo de formação da própria investigadora, tendo como confronto a reflexão produzida no seio do grupo de investigação-formação e a bibliografia consultada. Neste sentido, é uma metodologia aberta à experiência (expressão de Gonseth, citado por Josso, 1991, p.243), tornando-se o metodológico um dos objectos da investigação, que se constrói assim duplamente, passando a ser um objecto duplo: o metodológico e o sujeito ele-próprio. Neste quadro, não seria coerente manipular e interpretar escritos de vida das professoras participantes para ilustrar a minha reflexão (já que não está aberta a perspectiva de uma co-publicação no âmbito dos trabalhos de dissertação para a obtenção do grau de Mestre), mas sim tentar criar condições para que cada um dos sujeitos envolvidos no processo (eu e as professoras participantes) tomassem em mãos o seu próprio poder de formação, como diz Pineau. Então será, porventura, possível fazer emergir algum novo saber a partir do balanço sobre os processos vividos, ou seja, da reflexão sobre a evolução daqueles que os constroem, razão pela qual não se incluem neste estudo nem as narrativas de formação, nem as reflexões sobre as mesmas, produzidas pelas professoras participantes, mas excertos das reflexões produzidas durante os encontros do grupo de investigação-formação e da reflexão que essas professoras produziram no final do processo. Do confronto entre as três reflexões finais, emerge como ponto comum à produção singular dos processos de formação de cada uma das três professoras, o saber experiencial como fonte dominante de conhecimento.

A revisão de literatura no âmbito do desenvolvimento dos adultos e dos professores (idades, ciclos de vida e de carreira e estádios de desenvolvimento) constitui o ponto de partida da I Parte deste trabalho construída em busca do universal e do singular da pessoa-professor. Esta revisão contribuiu para a evolução do campo de incidência deste estudo e

da própria problemática, que converge progressivamente para um questionamento dos processos de formação da pessoa-professor. Uma primeira reflexão sobre diversos trabalhos de investigação neste campo, permitiram-me desenhar um esboço do caminho a encetar, como ponto de partida que foi sofrendo modificações ao longo do próprio processo. Como diz Josso, "o estabelecimento de um cenário (programação de actos e de interacções) como plano geral que pode ser a qualquer momento modificado para ter em conta contribuições dos participantes ou ideias que surgem no decurso do caminho, é um modo de trabalhar em metodologia aberta" (Josso, 1991, p.243). Esse esboço inicial é enquadrado pelas influências de Ditisheim, do Projecto Prosalus, de Riverin-Simard, de Nodie Oja, de Christensen, de Huberman e encontra-se referido no Anexo-1.

A partir do desenho inicial do caminho a encetar, a metodologia implementada foi sendo (re)construída ao longo do próprio processo. O quadro teórico delineado por Mathias Finger em *"L'approche biographique face aux Sciences Sociales. Le problème du sujet dans la recherche sociale"* (1989), é uma das referências desta transformação: nele se levantam as questões epistemológicas, teóricas e metodológicas que deram um sentido aos meus questionamentos experienciais e intelectuais, de acordo com as quais (re)identifiquei a problemática e (re)construí a metodologia. A leitura de *"Cheminer vers soi"*, de Christine Josso (1991), foi determinante para a minha reflexão em torno do modo como concretizar, com coerência, este trabalho de investigação. A reflexão aprofundada a partir desta leitura, foi dando forma a um conjunto de opções que fui construindo e assumindo, ao tentar integrar harmoniosamente os registos que ia fazendo das recomendações relativas a algumas questões-chave que se prendem com a abordagem biográfica dos processos de formação. São essas opções que trespassam a II Parte do

estudo de forma a dar a conhecer, tanto quanto possível, o processo dilemático da sua construção. Nesta parte apresenta-se assim o modo como se desenvolveu o trabalho, no sentido da produção singular do meu processo de formação, no quadro da abordagem biográfica.

Finalmente, apresentam-se as conclusões que emergem da reflexão produzida pelo confronto entre o processo de (trans)formação vivido pela investigadora e o balanço feito pelas duas professoras do grupo de investigação-formação, confrontada por sua vez com a bibliografia consultada, o que constitui, em si, uma contribuição para a compreensão dos processos de formação da pessoa-professora.

Este trabalho, que é apenas um ponto de partida para uma reflexão mais profunda que se prolongará para além dele, terá certamente um significado diferente para mim, que o estou a conceber e a viver, daquele que terá para quem o vai ler. Este (des)encontro será de certo gerador de um enriquecimento. Muitas serão as limitações deste estudo. Os saberes socialmente produzidos sobre o novo paradigma emergente na investigação educacional, em ruptura com as tradições de neutralidade das práticas de observação e de elaboração de saber, conduziram-me a fazer opções que comportam riscos e desafios que me deram consciência das minhas limitações e das deste trabalho que, no entanto, não pretende ser mais do que um contributo para a compreensão dos processos de (trans)formação da pessoa-professor, através da abordagem (auto)biográfica. Muitas leituras realizadas ficaram por referir, muitos vividos ficaram por transformar em experiência, porventura por integrar... aguardando um tempo, um movimento sincronizador.

I PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

"Que sentido atribuir ao termo 'formação' para que este designe uma globalidade, na qual a marcha individual não deve dissociar-se de aventuras colectivas?"

Pierre Dominicé (1988b).

No quadro actual da reflexão educativa emerge cada vez mais fortemente um consenso em torno da ideia de que o sujeito desempenha um papel decisivo na sua própria formação. A investigação pedagógica, depois de ter privilegiado a procura das características intrínsecas ao "bom professor", de ter passado pela busca do melhor método de ensino, de ter concedido uma importância maior à análise do ensino no contexto real da sala de aula, tem vindo progressivamente a alargar o seu campo de observação e de estudo aos modos como os professores se formam, à formação encarada sob o ponto de vista do sujeito, lançando um olhar sobre a vida e a pessoa do professor (Nóvoa, 1992a).

A I Parte deste trabalho é constituída pela pesquisa bibliográfica realizada em torno da problemática dos percursos e dos processos de desenvolvimento dos adultos e dos professores, como pano de fundo para a compreensão do desenvolvimento da pessoa-professor. Esta pesquisa desenvolveu-se em torno de três questões:

- Idades, ciclos de vida e da carreira e estádios de desenvolvimento dos adultos - norma ou referencial para a compreensão dos processos de (trans)formação dos professores?
- Teorias dos ciclos/idades de vida dos adultos / ciclos de carreira do professor - que relação ?
- Como caminhar no sentido da compreensão dos processos de (trans)formação da pessoa-professor?

As duas primeiras questões desenvolvem-se no sentido do universal para o singular da pessoa-professor. A terceira questão organiza as opções metodológicas deste trabalho.

A questão de fundo que orientou esta pesquisa prende-se, afinal, com a procura do sentido que ela pode conter para a compreensão dos processos de desenvolvimento dos professores na sua dupla dimensão pessoal e profissional. Visa-se assim o esclarecimento de questões que se prendem tanto com a problemática, como com o objecto, como ainda com a metodologia a seguir neste estudo.

Num primeiro momento, é apresentada uma panorâmica geral das principais concepções de desenvolvimento do adulto. Em seguida são referidos alguns trabalhos de investigação que se revelaram significativos para a evolução da problemática deste trabalho: os estudos de Riverin-Simard (que relaciona os ciclos de vida com o desenvolvimento profissional do adulto) e de Pineau (que a partir daqueles discute a problemática da autoformação no decurso da vida, através da relação com a formação), de Huberman (sobre o desenvolvimento profissional dos professores, na perspectiva de fases da carreira), de Nodie Oja (que relaciona a literatura sobre idades e estádios de desenvolvimento do adulto com o crescimento profissional do professor). Faz-se ainda referência a outros estudos que relacionam as teorias dos ciclos/idades de vida dos adultos com os ciclos de carreira do professor. A pessoa-professor emerge como um pertinente objecto de investigação e a abordagem biográfica desenha-se como a metodologia a adoptar no presente estudo. O método biográfico (ou das histórias de vida ou das biografias educativas, consoante os autores de referência) tem-se vindo a revelar um importante instrumento tanto no campo da investigação e da formação, como no da investigação-formação. A sua utilização no domínio das ciências da educação e da educação de adultos tem gerado um conjunto de reflexões que se tornaram úteis para o desenvolvimento

do presente estudo e que são apresentadas num segundo momento desta I Parte, onde se justifica a opção metodológica pela abordagem biográfica, se clarifica o sentido da estratégia de investigação-formação integrando a Biografia Educativa enquanto instrumento privilegiado de observação e se aborda o problema do sujeito e o estatuto da subjectividade na investigação social.

1. - Do Universal ao Singular da Pessoa-Professor

...um vivido pessoal ao longo dos anos caracteriza-se justamente pela constância das modificações, desordens ou desorganizações, tanto voluntárias como impostas.

R.-Simard (1989).

1.1. - Concepções do Desenvolvimento do Adulto - norma ou referencial para a compreensão dos processos de (trans)formação dos professores?

"Se o estudo e, portanto, o conhecimento da autoformação estão tão pouco desenvolvidos, isso deve-se à centração quase exclusiva do paradigma pedagógico-positivista sobre a heteroformação.

Pineau (1988).

Pineau considera que a centração quase exclusiva do paradigma pedagógico-positivista sobre a heteroformação, é frequentemente acompanhada de uma concepção estática do decurso da vida, segundo a qual as mudanças mais importantes têm lugar na infância e na adolescência, não fazendo a vida adulta mais do que estabilizar estas mudanças, sem contribuir com outras igualmente decisivas (Pineau, 1988).

O ciclo da vida humana enquanto objecto de estudo científico, tem uma história relativamente recente. As fontes conceptuais mais influentes foram as da tradição freudiana (Murray, Allport, Erickson, White e mais recentemente Vaillant, Gould, Levinson que continuaram aquela tradição), do interaccionismo simbólico (a Escola de Chicago: Park, Mead, Cooley, Thomas, Blumer) e as contribuições da "Life-Span Developmental Psychology", de que é exemplo recente o trabalho de Baltes e Brim (Huberman, 1989 c), p.1; 1992, pp.33-34).

Segundo Riverin-Simard (1989), as concepções do desenvolvimento do adulto podem subdividir-se em duas correntes principais: as teorias estáticas e as teorias evolutivas. A primeira, largamente dominada pelas teorias psicanalíticas, neo-analíticas e por várias teorias da aprendizagem, explica o desenvolvimento do período adulto como sendo um processo de estabilização dos traços definidos durante a infância e a adolescência. A corrente das teorias evolutivas, postula que o homem tem a capacidade de mudar durante toda a vida: a mudança é uma constante e não uma perturbação num sistema estável (Riverin-Simard, 1989, p.183). Estas teorias evolutivas subdividem-se em três: o modelo médico (ou modelo de decrescimento irreversível, baseado directamente na determinação biológica do homem, segundo o qual o desenvolvimento do indivíduo apresenta um período ascendente até cerca dos 35 anos, seguido de um período de manutenção até cerca dos 55 anos e de um declínio irreversível até ao fim da vida biológica; as mudanças, em ligação com a idade, aparecem em função dos acontecimentos ontogenéticos e são muito pouco afectadas pelo meio); o modelo de compensação (que se baseia fundamentalmente no conceito de decrescimento irreversível, postulando, contudo, que o meio pode corrigir ou contrabalançar os déficits programados pela maturação biológica; esta concepção vulgarizou-se sobretudo através dos estudos ligados à gerontologia); o modelo sequencial, para o qual o desenvolvimento não é nem isomorfo nem ontogenético, mas sim polimorfo e interaccional: o desenvolvimento é produto das interacções entre as pessoas, o meio ambiente e a relação entre os dois, e faz-se por sequências, etapas ou ciclos. "É nesta série que R.Simard situa o seu modelo de desenvolvimento profissional" (Pineau, 1988, p.69).

Ciclos de vida e desenvolvimento profissional dos adultos - O modelo de Riverin-Simard.

A partir das idades cronológicas, mais do que das idades profissionais, Riverin-Simard constrói um modelo de desenvolvimento "vocacional" ou profissional do adulto, relacionando os ciclos de vida com o desenvolvimento profissional. O modelo de Riverin-simard (1984) foi construído a partir de um estudo crítico quase exaustivo dos modelos já existentes e apoia-se num inquérito longitudinal e transversal realizado no Quebec nos anos 80-81; por meio de entrevistas semi-estruturadas, interrogaram-se 786 adultos empregados, escalonados segundo a idade (entre os vinte e três e os sessenta anos), o sexo, o estatuto sócio-económico (forte, médio, fraco) e o sector de trabalho (privado, público, para-público) (Pineau, 1988, p.69).

Pelo seu objecto, que é o estudo dos modos de vida no trabalho, e pelo número bastante elevado de narrações de vida (cerca de 85 sujeitos por cada um dos 9 estratos de idade), esta investigação é mais do tipo sócio-estrutural do que do tipo sócio-simbólico (segundo a classificação de Bertaux, 1980, pp.203-204). Mais precisamente trata-se de uma investigação do tipo "bio-estrutural", já que as estruturas dos modos de vida no trabalho foram estudadas a partir de grupos de idades e não apenas com base em determinados meios sociais (Riverin-Simard, 1986, p.181). A idade é tomada como referência cronológica e não como variável causal (Pineau, 1988, p.70).

Utilizando a metáfora de uma trajectória interplanetária, Riverin-Simard propõe um modelo de sequências múltiplas, que articula três grandes períodos da vida profissional (um período de aterragem e de exploração, dos vinte aos trinta e cinco anos; um segundo período, durante o qual

dominam os processos reflexivos que levam `a aquisição de uma certa distância, dos trinta e cinco aos cinquenta anos; por fim, a partir dos cinquenta anos, começam as manobras de transferência para uma saída prometedora) e 9 etapas que alternam segundo um ciclo inter-etapas de interrogação (quer sobre as finalidades, quer sobre as modalidades da vida profissional) e segundo um ciclo intra-etapas de interrogação e de estabilização: "aterragem no planeta trabalho (23-27 anos), procura de um caminho promissor (28-32 anos), estado de contenda com uma carreira ocupacional (33-37 anos), experimentação de novas linhas directrizes (38-42 anos), busca de um fio condutor da sua história (43-47 anos), necessidade de modificação de trajectória (48-52 ans), procura de uma saída (53-57 anos), transferência do campo gravitacional (58-62 anos) e estado de contenda com a atracção do planeta reforma (63-67 anos). (Riverin-Simard, 1989, p.190-191)

Em cada etapa de vida no trabalho, os momentos de questionamento são superiores, em intensidade e em duração, aos momentos de maior quietude: "o adulto vive mais frequentemente em condições de desequilíbrio e menos num estado de estabilidade, numa alternância, mais ou menos regular, entre etapas de vida em que se preocupa preferencialmente com as metafinalidades da sua existência e aquelas em que está preferencialmente implicado num questionamento respeitante às modalidades de realização do(s) seu(s) projecto(s) de vida" (R.Simard, 1989, pp. 192-193). Os momentos de questionamento não são, pois, circunstâncias excepcionais; pelo contrário, situam-se no cerne do quotidiano do adulto, encerram elementos necessários a uma evolução acelerada ou a um desenvolvimento contínuo. "A pessoa que é omniquestionante é precisamente, segundo Pineau (1983), o protótipo da que está em pleno movimento de educação permanente e de auto-educação permanente" (R.Simard, 1989, p.192).

Os resultados da investigação de Riverin-Simard sugerem uma terminologia do tipo bio-estrutural, isto é, baseada nos grupos de idade, o que a leva a propôr, a título de exemplo, 9 termos para representar o adulto de diferentes grupos de idades: "o vigenário (23-27 anos), o pré-trigenário (28-32 anos), o trigenário (33-37 anos), o pré-quadrigenário (38-42 anos), o quadrigenário (43-47 anos), o pré-quinquagenário (48-52 anos), o quinquagenário (53-57 anos), o pré-sexagenário (58-62 anos) e o sexagenário (63-67 anos)", (Riverin-Simard, 1986, p.195). Cada uma destas etapas é marcada por uma interrogação específica, tendo sido identificados elementos comuns de questionamento segundo os diferentes grupos de idades. As respostas a estas grandes interrogações comuns que a autora pormenoriza com muita precisão, variam forçosamente de pessoa para pessoa (Pineau, 1988, p.70).

A partir dos trabalhos de Riverin-Simard, contribuição importante para a compreensão do modo de vida dos adultos no trabalho, Pineau (1988 e 1986) aborda a problemática da autoformação no decurso da vida, a partir da relação com a formação no decurso das etapas de vida no trabalho. Riverin-Simard apresenta os padrões comportamentais mais globais, válidos para o conjunto da amostra; entre estes, destacam-se um padrão médio e um outro respeitante ao que a autora chama os sujeito-excepção e que representam cerca de 15% da população. Fundamentalmente, o que se evidencia nos dados de R.-Simard, segundo Pineau, é que a maior bifurcação entre as duas categorias de pessoas, no que respeita à sua relação com a formação, intervém desde o início do segundo período de vida no trabalho, por volta dos 40 anos. Tanto para uma como para outra, nesta idade opera-se uma clara distanciamento das formas organizadas de educação. Mas enquanto que para a maioria dos sujeitos esta distanciamento não é compensada por outras actividades, para os sujeitos-excepção (15%), que a autora denomina nesta etapa como

"exploradores-excepção", ela é acompanhada pela descoberta do meio-chave da autoformação: uma autoformação, acidental ou planificada, realizada aquando da execução das tarefas ocupacionais. Esta bifurcação foi preparada no período precedente, por um tempo de reacção diferente na mesma situação de partida criada pela entrada no mercado de trabalho. Depois da bifurcação dos quarenta anos, marcada para os sujeito-excepção pela descoberta e regulação da autoformação, a diferença entre as duas categorias de pessoas no que respeita à relação com a formação, acentua-se ainda mais. (Pineau, 1988, pp.71-76; 1986, p.136).

Os trabalhos de Riverin-Simard são uma contribuição importante para o esclarecimento de uma das grandes questões que se me levantavam paralelamente ao interesse de conhecimento destes estudos: a existência de elementos comuns nos questionamentos dos adultos nas diversas etapas da vida no trabalho (conteúdo bio-ocupacional) não impede que se conceba a pessoa como a síntese individualizada e activa da sociedade, não nega em nada o carácter multidireccional, multirítmico ou primordialmente idiosincrático do desenvolvimento. Este conteúdo bio-ocupacional faz referência a uma similaridade fundamental do questionamento e não a uma gama de comportamentos normativos. "Não se trata, pois, de um caminho trilhado, único ou reducionista, alienando o indivíduo, nem de uma socialização respeitando em todos os pontos as prescrições sociais" (Riverin-Simard, 1989, p.189-190).

Ciclos de carreira e desenvolvimento profissional dos professores - O modelo de Huberman.

Conceptualmente existem diversas vias de estruturar o ciclo de vida profissional dos professores. Huberman et al. (1989c) optaram por uma

perspectiva clássica, a da "carreira", que comporta uma série de "sequências" ou "ciclos máximos" que atravessam as profissões, o que não significa que estas sequências sejam vividas sempre na mesma ordem, nem que todos os membros da profissão as vivam todas. "O desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos" (Huberman, 1989 a), p.6; 1992, p.38). Os estudos empíricos mostram que uma determinada sequência descreve um grande número, por vezes a maioria, de uma população estudada, mas nunca todo o conjunto.

A partir de entrevistas múltiplas a 160 professores suíços, Huberman propõe um modelo constituído por cinco fases de carreira dos professores: a fase de Entrada/Tacteamento (1-3 anos de carreira), a fase de Estabilização/Consolidação de um repertório pedagógico (4-6 anos de carreira), a fase dos 7 aos 25 anos de carreira com facetas múltiplas (de Diversificação/ Activismo ou então de Questionamento), a fase dos 25 aos 35 anos de carreira que, consoante o percurso anterior, pode ser de Serenidade/ Distanciamento afectivo ou de Conservantismo, a que se segue o Desinvestimento, sereno ou amargo (35-40 anos de carreira). Huberman identifica os itinerários de 16 grupos de professores, variando de 5 a 40 anos de experiência e de 28 a 65 anos de idade cronológica. Através de uma análise transversal, utilizando a técnica de sobreposição progressiva de itinerários, constrói 4 cenários-tipo da carreira do professor:

- . Carreira harmoniosa: início fácil, estabilização, aprofundamento e diversificação e/ou responsabilização.
- . Harmonia adquirida: início difícil, resolução, estabilização, aprofundamento e diversificação.
- . Questionamento: início fácil, estabilização, pôr-se em questão face ao sentimento de rotina ou de cansaço e/ou face a momentos mais difíceis.

. Carreira difícil: início difícil, resolução parcial, estabilização, pôr-se em questão.

(Huberman, 1989 a), p.11).

Huberman salienta a importância de se atribuir um estatuto flexível, sugestivo, temático a todas as "fases" perceptíveis na progressão de uma vida profissional e, *a fortiori*, a uma organização dessas fases em sequências lineares (1992, p. 53). Das quatro regras de conduta estabelecidas por Huberman, em termos metodológicos (1992, pp.55-56), registamos, como pontos de referência potencialmente reguladores do processo que queremos encetar, a necessidade de ouvir a pessoa que fala e os cuidados respeitantes à restrição do alcance das situações e ao evitar a sobredeterminação de um tipo de factor, não privilegiando explicações maturacionistas (biofisiológicas), psicológicas, sociais ou físicas. Como diz Huberman, utilizando os argumentos de Riegel (1978):

O desenvolvimento do adulto é um processo dialéctico no qual o indivíduo se encontra sempre num estado de tensão entre duas forças: "internas" (maturacionistas, psicológicas) e "externas" (culturais, sociais, físicas). A um dado momento, uma destas forças pode prevalecer, mas é uma situação transitória, efémera, cujos efeitos, de toda a maneira, são influenciados pelo jogo das outras forças. O estudo do desenvolvimento é, assim, um estudo de influências combinadas e não de influências únicas ou dominantes. (Huberman, 1992, p.55).

1.2. - Ciclos de Vida e Estádios de Desenvolvimento dos Adultos/Ciclos de Carreira do Professor - que relação ?

Sharon Nodie Oja, em "Ages and Stages of Adult Development" (1989), relaciona a literatura sobre idades e estádios de desenvolvimento do adulto com o crescimento profissional do professor. Descreve, especificamente, o que é conhecido sobre as necessidades dos professores em várias idades e estádios de desenvolvimento do adulto, assim como o modo como tais diferenças de desenvolvimento influenciam o comportamento do professor. Considerando que o desenvolvimento do adulto é marcado pelas expectativas culturais e sociais, assim como pelos valores e aspirações pessoais, identifica duas formas de considerar o desenvolvimento do adulto:

- . uma é focada na idade cronológica, relacionada com questões da vida e preocupações da carreira dos professores. Os padrões foram encontrados em estudos respeitantes a questões de idade e carreira de adultos e designados por *ciclos de vida*.

- . a outra é focada em comportamentos e sentimentos. Os padrões foram encontrados nos comportamentos, emoções e pensamentos dos adultos e foram designados por *estádios de desenvolvimento cognitivo*.

Os teóricos dos ciclos de vida focalizam-se nos acontecimentos previsíveis da vida, como passos para o crescimento. Descrevem as transições e adaptações a acontecimentos da vida, tais como o estabelecimento e a manutenção de papéis sociais e interpessoais, assim como os que dizem respeito a questões intrapsíquicas, que consideram constituir incitamentos à mudança e, por vezes, ao crescimento dos adultos. Para eles, a maturidade consiste na adaptação, com sucesso, às expectativas sociais, ao longo do ciclo de vida. Entre os teóricos que defendem este ponto de vista funcional do desenvolvimento, um grupo foca as suas abordagens principalmente nas tarefas relacionadas com a

idade (Gould, 1978; Havighurst, 1972; Levinson et al., 1978; Sheehy, 1976), enquanto que um segundo grupo (Erikson, 1959; Neugarten, 1963), em tarefas relacionadas com questões centrais das diferentes fases do ciclo de vida, tais como identidade, intimidade, generatividade e integridade (Oja, 1989, p.123).

Os teóricos dos estádios de desenvolvimento cognitivo focalizam-se nas perspectivas emocionais e cognitivas particulares, distintas nos diferentes estádios de desenvolvimento. Os acontecimentos que podem promover o desenvolvimento cognitivo variam de acordo com a perspectiva do estágio de desenvolvimento que a pessoa correntemente assume. Descrevem as transformações nos modos como os adultos constroem e atribuem significado à experiência (Weathersby and Tarule, 1980, citado por Oja, 1989, p.122). Consideram que a maturidade é um processo de desenvolvimento no sentido de tipos de pensamento "more universal and better able to deal with abstract relationships, that more clearly identify psychological and cultural assumptions shaping our actions and causing our needs, that provide criteria for more principled value judgements, enhance our sense of agency or control and give us clearer meaning and sense of direction in our lives" (Mezirow, 1978, p.106, citado em Oja, 1989, p.122).

Oja refere essencialmente os estádios de desenvolvimento do ego de Jane Loevinger, já que eles encerram aspectos da capacidade cognitiva, do juízo moral/ético, do nível conceptual e do comportamento interpessoal, sob o chapéu mais largo dos estádios do ego. "Adult cognitive-developmental stages of development are best described by referring to specific stages of moral/ethical judgment, conceptual complexity, ego development, and interpersonal functioning." (Oja, 1989, pp.125-127). Na sua teoria sobre o modo como cada um se percebe a si próprio e

aos outros, Loevinger (1976, citado por Oja, 1989, p.127) conceptualizou 7 estádios sequenciais, com 3 estádios de transição, estando cada um dos estádios de desenvolvimento mais amadurecido do que o anterior; o indivíduo pode estabilizar num estágio e não se desenvolver para além desse estágio. No estado adulto, são os seguintes os estádios de desenvolvimento: auto-protector, conformista, auto-consciente, consciente, individualista, autónomo.

Para Loevinger, a essência do desenvolvimento é a luta pelo sucesso, pela integração, pelo dar sentido à própria experiência. O desenvolvimento tem lugar numa sequência de passos/etapas ao longo de um contínuo de crescente diferenciação e complexidade. Há uma natureza unitária neste esquema ao descrever o estágio de desenvolvimento como a teia de referência que estrutura o mundo de cada um e no seio da qual cada um percebe o mundo. O estágio do ego torna-se, então, uma lógica interna que mantém a sua estabilidade e identidade e a sua estrutura por uma desatenção selectiva aos factores inconsistentes com o actual nível do ego. As características dos sucessivos estádios de desenvolvimento são descritas em termos do controlo do impulso de cada um, do estilo interpessoal, das preocupações conscientes e do estilo cognitivo.

Loevinger e outros investigadores relatam que o estágio de transição Conformista-Consciente (designado por nível Auto-Consciente) é o mais predominante estágio do ego adulto (Oja, 1989, p.127). Estudos realizados com professores e citados por Oja (1989, p.128) encontram como predominante o estágio de transição Auto-Consciente (Sprinthall and Bernier, 1978) ou o estágio Consciente (Oja and Sprinthall, 1978).

Para Oja, a teoria dos estádios de desenvolvimento de Jane Loevinger, assim como os trabalhos de Lawrence Kohlberg (1969, 1971, 1973,

1976), de Carol Gilligan (1977, 1982) e de William Perry (1970) sobre desenvolvimento moral/ético e de David Hunt (1966, 1970, 1975, 1976, 1978) na área dos conceitos de desenvolvimento do professor (teacher's conceptual development) são contribuições importantes para a compreensão do desenvolvimento dos adultos em educação.

Sharon Oja atribui aos diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo, as diferenças identificadas em estudos de casos de professores que, embora com a mesma idade, revelaram, contudo, comportamentos e sentimentos diferentes ao longo de um programa de formação com a duração de dois anos, o ARCS (Action Research on Change in School).

Oja considera que as duas perspectivas do desenvolvimento dos adultos (a dos ciclos de vida e a dos estádios de desenvolvimento cognitivo) são contribuições a considerar no trabalho com professores e no planeamento de programas de formação, tendo-se ambas revelado importantes para a compreensão da participação dos professores no programa de formação: as razões *porque* os professores escolheram envolver-se no projecto estão frequentemente correlacionadas com a idade cronológica e os ciclos de carreira; por outro lado, o modo *como* os professores participaram nos grupos, os seus objectivos e expectativas e as suas produções estavam frequentemente correlacionadas com as perspectivas do estágio de desenvolvimento cognitivo.

Nos últimos anos, numerosos investigadores têm relacionado as teorias dos ciclos/idades de vida com os ciclos de carreira do professor (Oja, 1989, pp. 124-125):

- Newman, Burden e Applegate (1980) utilizaram inicialmente a idade do professor para descrever 3 fases lineares na carreira do professor. Através de entrevistas a professores, descreveram:

- . uma primeira fase na carreira, cerca dos 20-40 anos, como sendo um tempo de procura do lugar de cada um na profissão, um tempo que pode envolver mudanças consideráveis no envolvimento de cada um no ensino;
- . uma segunda fase, cerca dos 40-55 anos, caracterizada por um forte envolvimento no ensino e uma alta moral pessoal;
- . finalmente, uma terceira fase envolvendo perda de energia e de entusiasmo à medida que os professores vão ficando conscientes de um afastamento do ensino e dos seus alunos.

- Judy Arin-Krupp (1981), a partir de entrevistas com professores, definiu sete períodos na carreira dos professores, desde os 20 anos até à reforma e contribuiu para uma melhor especificação e caracterização dos conceitos-chave e das implicações para o planeamento do desenvolvimento profissional em cada um dos 7 períodos da carreira. Este esquema reflecte, de perto, a investigação de Levinson et al. em *Seasons of man's life* (1978).

- Outra abordagem dos ciclos de vida que avança na contribuição para a compreensão da complexidade de factores que influenciam a direcção na carreira do professor, é levada a cabo por Judith Christensen, Peter Burke, Ralph Fessler e David Hagstrom (1983). Utilizando uma abordagem próxima das teorias dos sistemas sociais, consideram os ciclos das carreiras dos professores influenciados e influenciando tanto o contexto (environment) pessoal do professor como o contexto (environment) organizacional da escola, dando uma perspectiva dinâmica e flexível dos ciclos da carreira do professor, mais do que um conjunto estático ou fixo de fases dependentes apenas da idade.

- uma investigação sobre os interesses dos professores em diversos pontos da carreira resultou no desenvolvimento do modelo CBAM (Concerns Based Adoption Model), por Gene Hall, Susan Loucks (1978) e outros da University of Texas Research and Development Center for Teacher Education. Descreve os níveis de interesse dos professores sobre mudança e inovação como base facilitadora e personalizante (diferenciada) de actividades de formação e de programas de mudança na escola.

- Huling-Austin (1981), num estudo de investigação participada sobre os interesses dos professores, relatam a mudança de perspectivas de participação revelada pelos professores ao longo de um curso de formação com a duração de um ano, que envolvia desenvolvimento e pesquisa interactiva.

1.3. Dos Adultos-Professores... à Pessoa-Professor.

Enquanto que nos anos sessenta havia uma quase ausência de estudos sobre a carreira do professor, com excepção do de Peterson (1964), nas décadas seguintes estes estudos viveram um período de expansão em diversos países, como refere Huberman (1992, p.34): nos E.U.A. (Newman 1979; Cooper, 1982; Adams, 1982; Burden, 1981); na Inglaterra (MacDonald e Walker, 1974; Ball e Goodson, 1985; Sikes *et al.*, 1985); nos Países Baixos (Prick, 1986); na Austrália (Ingvarson e Greenway, 1984); em França (Hamon e Rotman, 1984); no Canadá (Butt *et al.*, 1985).

Nóvoa (1992) identifica um marco de viragem na literatura científica no campo da investigação pedagógica, com a publicação, em 1984, do livro "O professor é uma pessoa", sob a direcção de Ada Abraham: proliferaram desde então os estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e auto-biografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores. Nóvoa (1992, p.20) propõe uma categorização dos estudos realizados neste âmbito, com base nos objectivos (de investigação, de formação, de investigação-formação, em que os professores são encarados, sucessivamente, como objectos, como sujeitos, como actores) e nas dimensões (a pessoa do professor, as práticas dos professores, a profissão de professor) que cada uma das abordagens privilegia. As categorias propostas não devem ser encaradas como "exclusivas" mas como uma forma de compreender os aspectos que são objecto de uma maior atenção. Tomando como referência estas categorias, o presente trabalho enquadra-se privilegiadamente no tipo de estudos com objectivos essencialmente emancipatórios, relacionados com a investigação-formação versus pessoa (do professor): os profissionais são chamados a desempenhar, simultâneamente, o papel de "objectos" e de "sujeitos" da investigação, adoptando-se (a exemplo de A. Moles (1975), J. Nuttin (1965) e G.Lerbet (1984), citados por Pineau (1988)) uma concepção relacional e ecológica da pessoa, vendo-a como um suporte de relações com diferentes espaços (Pineau, 1988). Embora se privilegie a dimensão pessoal do professor, as dimensões profissão e práticas não estão ausentes, já que a interacção não o permite; situando-se no quadro da investigação-formação, os objectivos cruzam-se com objectivos teóricos e práticos. "As correntes das biografias educativas terão sido, porventura, as que levaram mais longe esta lógica de co-produção (Dominicé, 1990; Josso, 1991), sendo também autores de referência neste domínio Gaston Pineau (1983, 1987), bem como Jennifer Nias (1989) no terreno mais específico dos professores" (Nóvoa, 1992,

p.22). Daqui emerge a necessidade de rever as contribuições destes autores para a construção do sentido do presente trabalho.

No itinerário de investigação de Dominicé, ressalta que, após um trabalho aprofundado sobre a função formadora da avaliação, o centro das suas investigações deslocou-se, desde o início dos anos 80, para a compreensão dos processos de formação. Dominicé apoia-se na tradição sociológica das histórias de vida para experimentar uma modalidade de narrativa centrada na formação, que ele denomina por "Biografia Educativa" (Josso, 1991, p.69), sendo esta a entrada escolhida para o acesso a uma história do sujeito que esclareça o processo de formação. Com a preocupação de compreender de que é feita a *singularidade* de cada um no seio de evidências e similitudes, tem procurado precisar o conteúdo do processo de formação, a partir de materiais biográficos elaborados com várias gerações de estudantes em Ciências da Educação (Dominicé, 1986, pp.105-106, citado em Josso, 1991, p.70). Com aquela preocupação, faz emergir o carácter único de uma história de vida, tornando-se a noção de processo num modo de insistir sobre as diferenças em vez de acentuar as semelhanças de funcionamento e concluindo que a afirmação do eu no sentido de uma autonomização construída no confronto com a captividade do ambiente, ressalta nitidamente como processo central no decurso da vida: "Cada um aí deixa a sua pele ou aí fabrica a sua identidade. Este processo pode assim ser considerado como comum à nossa população, ao mesmo tempo que totalmente singular na transformação individual" (Dominicé, 1986, citado por Josso, 1991, p.71).

Christine Josso em *Cheminer vers soi*(1991), explora as dimensões individuais e colectivas da formação através de uma abordagem biográfica do conhecimento de si própria. Questionando a sua narrativa de formação, identifica as dinâmicas que atravessam e alimentam o seu

processo de formação; questionando a narrativa do seu percurso intelectual, faz emergir as dinâmicas que atravessam e alimentam o seu processo de conhecimento e de aprendizagem. Explorando as tomadas de consciência e as transformações que singularizam uma história de vida faz aparecer/surgir um sujeito, um sujeito consciente das suas aprendizagens, dos seus conhecimentos e valores, um sujeito consciente da sua consciência, disponível para o desconhecido.

A contribuição de Josso para a construção do sentido do presente trabalho foi fundamental, como se irá tornar bem evidente ao longo do desenvolvimento do trabalho (Parte II).

Jennifer Nias em "Teaching and the self" (1989), realçando a importância de se ter em conta a pessoa-professor, desenvolve o argumento de que o self é um elemento crucial no modo como os professores constroem a natureza da sua profissão. Recorrendo às perspectivas sociológica e psicológica, através do interaccionismo simbólico e da psicologia do self, desenvolve a sua argumentação realçando o carácter único do modo de agir do professor e o facto de que grande parte da sua recompensa advém do investimento que cada um faz no seu próprio desempenho. Salientando que as próprias noções de auto-conceito, de identidade, de auto-estima são, à semelhança da própria noção de self, constructos hipotéticos que não se referem a nada tangível ou directamente observável (p.161), Nias defende que qualquer tentativa de compreensão dos professores deve basear-se na procura do conhecimento deles como pessoas: ser professor envolve a personalidade, a experiência, as preferências, as capacidades, as atitudes, as crenças, os valores, as qualidades interpessoais, as ideias, enfim, a pessoa na sua totalidade. Identificando que a maior parte dos trabalhos de investigação sobre professores se têm centrado no self como "*me*" (alter), tentando compreender o professor visto do exterior, denuncia que têm sido feitas poucas tentativas para apresentar um retrato

detalhado da realidade subjectiva do professor do ponto de vista do próprio professor ("I", ego), e, tanto quanto possível, nas suas próprias palavras.

Com "Produire sa vie: autoformation et autobiographie" (1983), Pineau explora o processo de autoformação na vida quotidiana, através da utilização sistemática da abordagem biográfica. Fazendo emergir a autoformação como um processo singular de apropriação pessoal do poder de formação de cada um por cada um, Pineau identifica sete relações vitais como *objectos* de autoformação (a relação com o corpo, com o outro, com o habitat, com a vizinhança, com os outros como espaço social, com o mundo, com o meta-mundo), segundo uma concepção existencial da autoformação e uma teoria dialéctica da personalidade como suportes dessas relações. Adoptando o método das histórias de vida, identifica sete meios elementares na análise do processo de autoformação de Marie-Michèle: as acções e os acontecimentos, o outro, o grupo, o tempo, o espaço e a expressão (p.381). Como diz Josso, "o que é observado é o movimento de autonomização através das transacções recenseadas" (Josso, 1991, p.76).

Reflectindo sobre a História de Vida como instrumento de investigação-formação da autoformação, Pineau considera que é necessário dialectizar a operação biográfica, isto é, situá-la no tempo e segundo um certo número de eixos de tensão que lhe forneçam a sua energia, a sua dinâmica (1983, p.385). Conceptualiza então o campo dialéctico da utilização das histórias de vida para a autoformação (pp.386-387), identificando como central a *dialéctica relacional interlocutor-locutor* que é sempre, por definição, um apelo ao outro, passado ou futuro.

"Este apelo dá conta da *dialéctica temporal* que percorre horizontalmente a construção da história para tentar ligar passado-presente e futuro e, quem sabe, tentar escapar-lhe entrando na

história ou criando a Eternidade. História de quê? De *vida*. Este objecto *dialectiza-se* verticalmente pela sua relação/oposição *com a linguagem*. Cada palavra violenta a vida. Violência necessária para que ela exista singularmente, mas esta singularidade passa pela acção desta negação: a palavra não é a vida. Ainda menos a palavra do outro. Mas ela passa pela palavra e por vezes pela palavra do outro. Trabalhar este objecto dialéctico sem o reduzir a um discurso ou a um percurso só pode ser obra de uma metodologia que articule *implicação* prática e *distanciação* teórica, o que constitui o quarto eixo de tensão metodológica e epistemológica. O quinto é constituído pelo porquê, pelo objectivo ou pelo interesse: *apropriação* ou *desapropriação* pelo locutor ou pelo interlocutor do produto deste campo. Os cinco eixos de tensão criam um campo de forças extremamente complexo, rico e denso. Situação insolúvel logicamente porque ela encerra uma carga total, simultaneamente existencial, social e epistemológica. Sobrecarga explosiva... para a heteroformação" (Pineau, 1983, p.387).

Em 1986, Pineau publica o produto da sua reflexão em torno da problemática do tempo como objecto de formação permanente. Considerando que o tempo é plural (há tantos tempos quantos seres) e que cada tempo único é formado por tempos plurais, Pineau explora os processos dialécticos de auto-construção da temporalidade de cada um e, portanto, de si próprio: entre os tempos plurais que podem constituir uma dialéctica formadora, alguns situam-se em descontinuidade - são os contratempos - outros, em continuidade, sobre um mesmo comprimento de onda, em sincronia (p.150). Pineau explora a função formadora tanto da espera provocada pelos contratempos como dos sincronizadores ecológicos, sociais e narrativos (uma história de vida). A formação de tempos pessoais emerge assim de uma dinâmica complexa e dialéctica

entre os elementos da auto-ecoformação, transformadora das relações de uso em relações de saber.

Enfim, como diz Josso (1991, p.73), referindo-se a Pineau, "a sua abordagem fenomenológica e simbólica da noite mostra-nos que a autoformação é essencialmente emergência de um movimento energético que parte da intimidade do ser, no coração do seu imaginário e do seu inconsciente para procurar, à luz da aurora, tomar forma - ou dissolver-se - pouco a pouco, tentativa única ou repetida que oferece ao ser humano a oportunidade de estar em contacto consigo próprio, com o seu ser dinâmico em transformação". Pineau vê entre a hetero e a autoformação o confronto entre dois paradigmas: conformização e dominação, por um lado, libertação e criação, pelo outro. Realçando o duplo sentido do autos: *idem*, o mesmo, o idêntico, autoreprodução e *ipse*, si-próprio, identidade, auto-organização, vê nele o movimento de elementos heterogêneos que produz a identidade, querendo reproduzir o idêntico (Josso, 1991, p.75, referindo Pineau, 1983, p.108). E a cultura "d'usage et du sage" parece abrir o desenvolvimento de uma consciência e de uma relação ecológica em que o eu e os outros são ultrapassados para serem englobados como elementos de um conjunto formador mais vasto que se pode designar, com Morin, o oikos, isto é, o habitat (Josso, 1991, pp.75-76, referindo Pineau, 1983, p.110). Assim, o paradigma da autoformação inscreve-se num outro mais vasto que é o da auto-organização do ser vivo (Josso, 1991, p.76).

2. - Como Caminhar no Sentido da Compreensão dos Processos de (Trans)formação da Pessoa-Professor?

"A biografia é simultâneamente um meio de investigação e um instrumento pedagógico: é esta dupla função que justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação e da formação. Deste modo, a situação experimental necessária à investigação coincide com a acção de formação (...) criando as condições para que a formação se faça na produção do saber e não, como até agora, no seu consumo."

Nóvoa, 1988 (pp.116-117).

2.1. - Sobre a Utilização da Abordagem Biográfica na Formação e na Investigação.

A utilização da abordagem biográfica ou das histórias de vida em formação é atravessada por um conjunto de problemas respeitantes tanto à emergência de novas praxis socioformadoras como a problemas metodológicos, ideológicos, institucionais, de linguagem, de temporalidade e de epistemologia. "Esta problemática apresenta-se como uma trama dinâmica a longo prazo, a ler e a trabalhar com a referência Kuhniana de crise paradigmática que se revela importante para compreender e trabalhar de frente e historicamente aqueles problemas" (Pineau, 1989, p.10). Assim encara Pineau os principais problemas levantados ao longo das comunicações apresentadas no Colóquio "As histórias de vida em formação", realizado na Universidade de Tours em 1986, cujas actas se encontram organizadas em dois volumes, reunindo o primeiro as comunicações relativas a diversas práticas de histórias de vida e o segundo as contribuições de âmbito metodológico.

Considerando que nenhuma vida pessoal se pode formar sem crise e até sem crise paradigmática, isto é, sem ruptura e procura permanente de

modelo pessoal, de matriz singular de unificação, Pineau identifica a crise paradigmática em educação como sendo tanto ou mais pessoal do que social. "Utilizar as histórias de vida em formação, mais precisamente, em autoformação, é transgredir a lei do geral, mas é, em seguida, construir o singular, isto é, procurar a relação com o universal, recusando deixar-se enclausurar no particular; é começar uma aprendizagem em ciclos, do que é cientificamente disjunto - a natureza, a vida pessoal, a sociedade, o conhecimento - mas fundamentalmente junto; é embrenhar-se numa caminhada em que não há caminho feito: o caminho faz-se ao andar por aqueles que querem tomar a sua vida em mãos, o que quer dizer, à partida, libertar-se de outras mãos" (Pineau, 1989, p.11).

2.2. - Justificação das Opções Metodológicas

A escolha metodológica da abordagem biográfica ou das histórias de vida provém da interrogação central deste trabalho sobre o modo como a pessoa-professor se (trans)forma. A identificação dos processos de formação, de (trans)formação, dificilmente se pode fazer independentemente dos que as vivem. O conhecimento da formação pertence primeiro que tudo aos que se formam. Participativa, activa, cooperativa, a investigação que utiliza as histórias de vida não tem apenas uma dimensão formadora: trabalhando sobre o conhecimento da formação, a abordagem biográfica faz aparecer processos porque os desencadeia. Os processos de formação podem assim ser considerados como um objecto de investigação que se dá a conhecer no efeito formador da abordagem biográfica. A formação do interlocutor, no sentido de um contributo educativo, torna-se então uma das condições metodológicas da investigação (Dominicé, 1989).

A ideia de investigação-formação foi avançada por Pineau (1985b) num número da revista "Éducation Permanente" sobre o tema da investigação em formação (Josso, 1991, p.101). Esta ideia foi desenvolvida nos anos seguintes, nomeadamente pela equipa de Dominicé, em torno de uma reflexão sobre as práticas de investigação em curso e sobre metodologias "próximas" tais como a investigação-acção e a metodologia de abertura à experiência de Gonseth. Josso (1991, p.151) sintetiza estas evoluções ao considerar que a investigação-formação é uma metodologia que relaciona dialecticamente uma experiência existencial (de implicação directa) com uma experiência intelectual (reflexão sobre esta implicação), entendendo por experiência a actividade específica que consiste em analisar um ou vários vividos para daí/dele extrair conhecimentos e/ou informações. Esta análise constitui precisamente a elaboração de significações que permite nomear um interesse ou uma utilidade que um vivido nos ofereceu. O termo "vivido" é reservado aqui para designar o conjunto destas implicações ou interacções que balizam/marcam quotidianamente as nossas vidas (actividades, situações, encontros, acontecimentos, etc.).

A elaboração de uma narrativa dita "Biografia Educativa", centrada sobre a compreensão das transformações que esculpiram uma existência, constitui em si uma experiência de que se tenta dizer o que dela pode ser extraído para qualificar um processo de formação. Esta experiência torna-se formadora a partir da altura em que o sujeito integra as significações elaboradas em conjuntos comportamentais ou simbólicos graças a uma valorização que justifica esta integração. O advérbio doravante/daqui em diante indica da melhor maneira esta ideia de integração: "Porque o sujeito é/está informado sobre si próprio, sobre a sua dinâmica, é-lhe possível, doravante, começar a pensar-se (a si próprio) capaz de distanciação e, por este facto, de uma autonomização face a determinações que pesam sobre ele ou que ele integrou identificando-se com elas" (Josso, 1991, p.283).

2.3. - O Problema do Sujeito e o Estatuto da Subjectividade na Investigação Social

Com o advento das perspectivas da Educação Permanente produziu-se uma ruptura fundamental com o modelo escolar, mas continuou-se a agir segundo uma lógica escolarizante, ainda que não confinada a tempos próprios e a espaços específicos. "A questão central continuou a ser *formar* (como? quando? onde?) e não *formar-se* (o que é que é formador na vida de cada um?) (...) faltou uma interrogação epistemológica sobre o processo de formação" (Nóvoa, 1988, p.114) . É esta preocupação que tem estado presente nos trabalhos de vários autores que nos últimos anos têm procurado construir uma nova epistemologia da formação. Mathias Finger em "*L'approche biographique face aux sciences sociales. Le problème du sujet dans la recherche sociale*" (1989), foi para mim o sincronizador dos movimentos gerados pelo processo de formação que estou a viver. Permitiu-me encontrar um sentido para uma série de preocupações que vão desde o campo epistemológico, ao quadro de análise a tomar por referente, à clarificação da problemática, ao design da metodologia a adoptar... enfim, à perspectiva que está na base de uma visão do mundo e de uma certa maneira de olhar para o futuro e para o passado. É certo que o terreno estava a ser desbravado pela leitura e pela reflexão sobre muitos outros trabalhos de vários autores, cuja contribuição foi e é valiosa. Ao problematizar o papel do sujeito e o estatuto da subjectividade na investigação em Ciências Sociais, Finger veio contribuir para uma forte (des/re)estruturação dos meus referenciais de conhecimento, que se situam predominantemente na área das Ciências Sociais.

Caracterizando as Ciências Sociais como contexto de toda a abordagem biográfica, Finger considera que o principal diferendo com as ciências sociais dominantes reside no facto de que a abordagem biográfica atribui, na prática da investigação social, um papel central ao sujeito e um estatuto epistemológico à subjectividade, enquanto que as Ciências Sociais procuram precisamente eliminá-los da investigação e do conhecimento sociais.

No entanto, historicamente, a abordagem biográfica tem estado mais ou menos integrada no projecto modernizador das ciências sociais e não apenas ao preço da expulsão do sujeito do processo de produção de conhecimento social, mas "sobretudo ao preço da transformação do sujeito em objecto de estudo" (Finger, 1989, p.223).

Os dois pólos no interior dos quais a abordagem biográfica evolui e tem evoluído, são constituídos, por um lado, pelas Ciências Humanas Alemãs e, por outro lado, pela "sociologia" ou "física social" francesa. "A origem da abordagem biográfica situa-se indiscutivelmente do lado das ciências humanas" (Finger, 1989, p.224). Os dois períodos de prática e desenvolvimento da abordagem biográfica correspondem aos dois períodos epistemológica e metodologicamente mais estimulantes na história das ciências do homem:

- o primeiro período (1900-1930) é o da emergência da investigação social nos E.U.A., nomeadamente através da antropologia cultural e da Escola de Chicago em sociologia (e em psicologia social). Este primeiro período declina a partir dos anos 30 e desaparece com a 2ª Grande Guerra em proveito da "social research" da Escola de Columbia, fundada sobre o ideal da "física social", e que conhece a sua fase de expansão com o boom do pós-guerra, período por excelência em que se trata de construir esta nova "sociedade". Este boom, assim como a "social research" são incontestados até meados dos anos 60, até à contestação

contra-cultural nos E.U.A. e ao Maio de 68 na Europa. A abordagem biográfica, que reemerge no mesmo período, faz parte integrante desta contestação.

- o segundo período (anos 60/70, na Europa e nos E.U.A.) é o resultado da tradução da contestação contracultural ao nível da investigação social.

Finger situa as diferentes abordagens biográficas no contexto dos três grandes debates em Ciências Sociais, que tiveram lugar nos anos 60-70: a querela positivista, a etnometodologia, a sociologia da acção. Estes debates contribuíram para a definição das diferentes correntes biográficas e, por consequência, para a evolução das metodologias das ciências do homem: a antropologia cultural do início do século, reaparecida nos anos 70 através da 'história oral', de que são representantes contemporâneos S. Clapier, J. Poirier e P. Raybaut; a Escola de Chicago do início do século e a etnometodologia; a corrente resultante da investigação-acção, de que é representante o sociólogo francês Daniel Bertaux; a corrente de que é representante Franco Ferrarotti.

Comparando e avaliando as quatro diferentes correntes da abordagem biográfica, no que diz respeito ao papel do sujeito, assim como os autores mais representativos para cada uma delas, no mundo francófono, Finger distingue as abordagens para as quais a biografia é um método (antropologia cultural e Ferrarotti), um meio (Escola de Chicago e etnometodologia) ou um objecto (sociologia do percurso de vida); neste último caso, o "método" reduz-se a uma técnica suplementar de análise sociológica. Para cada uma das abordagens, o papel do sujeito é diferente: para a antropologia cultural e para a história oral o sujeito é cultural e faz parte integrante do método, constituindo o objectivo da investigação a compreensão das culturas, nomeadamente as que estão em

vias de desaparecimento; para a Escola de Chicago e para a etnometodologia o sujeito reflecte em parte a sociedade, embora a subjectividade ponha problemas já que o objectivo da investigação é responder a problemas sociais (transformações sociais); para a sociologia do percurso de vida atribuir um estatuto ao sujeito seria incompatível com o seu principal objectivo que consiste em modelizar as estruturas sociais segundo leis a elucidar, pelo que o estatuto do sujeito enquanto pessoa é abolido; para Ferrarotti, o sujeito é social e faz parte integrante do método: é na interacção entre o investigador e o sujeito que a biografia permite ler uma sociedade.

Finger situa-se na continuidade da concepção teórica de Ferrarotti, em particular na continuidade da sua concepção do actor social como sujeito totalizando as experiências sociais e actualizando esta totalização na interacção com o investigador; no que concerne à concepção do sujeito, situa-se mais próximo da corrente da antropologia cultural (também chamada etnologia), que considera a pessoa antes de tudo como um ser sócio-cultural e não exclusivamente social; em consequência, o objectivo não é ler uma sociedade, mas antes ler uma cultura de hoje através da biografia; todavia, como Ferrarotti, considera que o método biográfico é um método epistemològicamente autónomo: baseado numa hermenêutica da interacção, é inseparável da formação dos participantes (esta interacção, que se faz na base de uma reflexão crítica a partir das experiências próprias de cada um, torna-se assim não apenas lugar de totalização, mas ainda e sobretudo de elaboração de conhecimentos (sociais). "Esta é uma concepção radicalmente diferente da das ciências sociais, em que o sujeito enquanto pessoa (investigador e actor) não é autorizado a participar na elaboração dos conhecimentos" (Finger, 1989, p.241).

Conclusão

O conjunto destas reflexões conduziram-me a assumir como objecto de investigação o meu próprio processo de formação e a constituir um grupo de investigação-formação como espaço privilegiado de confronto, de interacção e de distanciamento. A Biografia Educativa é assumida como instrumento privilegiado de observação e a capacidade de atenção consciente ao que se passa com cada um em si próprio e na sua relação com os outros e com o meio ambiente (numa composição complexa das capacidades de auto-observação, de concentração e atenção difusa, de equilíbrio e de atenção global que permite, a cada um, uma distanciação face aos seus vividos emotivos e afectivos e lhe serve de instrumento para abordar os seus próprios processos de formação), assim como a capacidade de explicitação da aplicação da atenção consciente à prática reflexiva (que passa pela produção escrita quer das narrativas de formação, como dos instrumentos para a sua análise e ainda do que se vier a compreender dos processos de formação) são assumidas como instrumentos metodológicos.

II PARTE - PRODUÇÃO SINGULAR DE UM PROCESSO DE (TRANS)FORMAÇÃO

"Há uma singularidade de cada história de vida, de cada desenvolvimento, que impede que se considere verdadeira toda e qualquer generalidade que vise a economia desta singularidade."

Dominicé (1988, p.139).

Considerando a biografia educativa (no sentido que lhe é atribuído por Dominicé) o instrumento que melhor se adequa ao processo de investigação-formação que se pretende despoletar, na medida em que permite ao seu autor tomar consciência das regulações e auto-regulações que resultam do seu percurso de formação para o seu processo de formação, servindo ao mesmo tempo de revelador do grau de apropriação desse processo, espera-se que a sua construção sirva para reforçar as possibilidades de apreensão do mesmo. Por outro lado, assume-se que a construção de uma biografia educativa não é uma narrativa de vida, tal como resultaria da narração de uma história de vida considerada na sua globalidade (Dominicé, Finger, Fallé, 1984, cit. por Josso, 1988). É o fruto de um processo de reflexão que só parcialmente aparece numa narrativa escrita a meio caminho do percurso seguido. Cada etapa do processo faz parte da Biografia Educativa e constitui tanto o fim de uma interrogação como o ponto de partida de uma outra (Josso, 1988, p.39).

A investigação desenvolveu-se progressivamente através da articulação de três eixos de práticas:

- num 1º eixo, a investigadora envolveu-se pessoalmente num processo de objectivação de si própria, no que a caracteriza enquanto sujeito na sua relação com o saber e com a profissão. Para tal, desenvolveu uma prática

de conhecimento dos seus processos de formação pela via de elaboração da sua biografia educativa e uma prática constante de reflexão sobre a sua intencionalidade;

- num 2º eixo, ela confronta, no seio de um grupo de investigação-formação, as suas tomadas de consciência com as tomadas de consciência das professoras participantes, alimentando e alimentando-se de um distanciamento construído tanto através do confronto das narrativas escritas do percurso de formação de cada uma e dos seus questionamentos, como pelo confronto com a pesquisa bibliográfica. Destes encontros emergem novas questões orientadoras do prosseguimento do processo, a partir da síntese das contribuições do grupo. Confronta-se ainda com outros investigadores, especialmente no contexto do curso de mestrado, salientando-se as sessões de orientação deste trabalho de investigação;

- num 3º eixo, a investigadora aprofunda o confronto com a bibliografia consultada, nos planos da metodologia e da teorização, o que a leva a diversas reformulações tanto dos textos teóricos contidos neste trabalho como do próprio desenvolvimento da investigação.

A produção de conhecimento é, nesta metodologia, o fruto de uma dialéctica entre a elaboração conceptual interior das tomadas de consciência da investigadora e a confrontação desta com uma exterioridade pela via de interacções reflexivas.

Esta II Parte do trabalho está organizada em 4 pontos: num primeiro momento, é apresentada a primeira narrativa do meu percurso de formação; num 2º momento é estabelecido o confronto e o alargamento da minha reflexão sobre esse percurso ao longo de uma experiência de investigação-formação que favoreceu a construção do instrumento de análise da narrativa de formação, apresentado num 3º momento; a sua aplicação à narrativa gerou a elaboração do meu processo de formação, o que constitui o 4º momento.

1. - Um Percurso de Formação

"Entre a acção dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação)".

Gaston Pineau (1988).

O eixo central de referência na procura de sentido e de organização da explicitação do meu percurso de formação vai ser constituído pelos momentos (des/re)estruturadores da minha relação com o saber e da minha atitude face à profissão, momentos por excelência activos no ritmo da criação e da destruição. Estes momentos irão ser referidos a uma data, a partir de 1975 (ano terminal da minha licenciatura em Economia), com o que não se pretende mais do que situá-los num movimento histórico, visando uma sincronização de movimentos/tempos pessoais e transpessoais.

Esta reflexão vai ser feita em torno das questões: "Quais os momentos que identifico como (auto)formadores? "Que sentido atribuo à experiência por mim vivida?", entendida a formação no sentido de "uma construção progressiva que se manifesta numa história de vida" (Dominicé, 1988a, p.56) e que "corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha ... ao que alguns chamam a identidade" (Dominicé, 1988a, p.61), entendendo identidade como um lugar de lutas e de conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar, um processo (Nóvoa, 1992a).

Narrativa de um Percurso Pessoal de Formação

" Plus que des données ou des construits institutionnels, les temps formateurs semblent être des conquêtes à opérer continuellement avec des temps qui ne le sont pas, des contretemps qui déforment ou conforment ou au contraire ouvrent des entretemps d'où peu jaillir une temporalité personnelle, une histoire, une chronogénie."

Gaston Pineau (1986).

O início da minha actividade no mundo do trabalho, em Janeiro de 1975, como professora de Matemática no ensino secundário, em Setúbal, representou uma etapa decisiva no caminho para a autonomia em relação à família, nomeadamente em relação aos pais, e implicou uma nova relação com o saber. A passagem da situação por mim vivida até então como aluna, para a situação de professora, conduziu-me a uma reapropriação dos saberes de forma a que estes pudessem passar a ter sentido para os alunos com quem trabalhava. A minha atitude face à profissão, nestes primeiros tempos, é a de estar muito perto dos alunos, enquanto pessoa que a nível etário (21 anos) e de perspectiva de vida, se sente mais próxima deles do que dos professores.

A aproximação ao grupo profissional a que começava a pertencer foi sendo feita através do desenvolvimento da actividade sindical e política, para o que foi fundamental o estabelecimento de relações de amizade com um grupo de professores com quem ia descobrindo pontos convergentes, de contacto, em termos de perspectiva de vida. Este período foi enriquecido com o trabalho que passei a desenvolver no âmbito da leccionação de disciplinas de Economia, de Política e de Estatística, o que me permitiu dar um novo sentido à minha formação académica (licenciatura em Economia). A dialéctica passa a ser componente

intrínseca da minha perspectiva de vida, tanto em termos pessoais como sociais e profissionais.

O estágio pedagógico em Coimbra no ano de 1979/80 é um momento de reestruturação da minha atitude face à profissão, a que não foi alheia a importância do papel desempenhado pela orientadora e pelo grupo de estágio. Período de intensa actividade social, profissionalmente passam a prevalecer as preocupações pedagógicas e de desempenho de competências numa perspectiva de intervenção social deliberadamente assumida.

Em 1980, novamente em Setúbal, o meu envolvimento na escola como responsável pela profissionalização em exercício, marca um novo momento importante na minha formação traduzível por um conjunto de preocupações profissionais centradas no questionamento do desenvolvimento do professor enquanto actor social.

O reencontro com o ensino superior em 85/86, quer através da frequência de um Seminário Permanente de Formação de Professores, na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, quer através do início do desempenho de funções como formadora de professores na Escola Superior de Educação de Setúbal, então em início de período de instalação, constitui um momento de abertura e enriquecimento de perspectiva de vida, sendo de registar o reforço de uma atitude profissional cujo centro das preocupações evolui para o desenvolvimento da pessoa, considerada embora no seu contexto.

O contacto com outros espaços de formação, fora da escola (proporcionados pela participação na formação profissional de agentes de desenvolvimento local) e a participação em projectos de investigação-acção na ESE de Setúbal ("Levantamento de Necessidades e Recursos Educativos do distrito de Setúbal", no âmbito da démarche de instalação da ESE e "Compreender e Intervir no Mundo Actual", no âmbito da formação de professores) constituíram momentos importantes para a minha formação, facilitadores de um questionamento suportado pelas

perspectivas da Educação Permanente, questionamento do sentido da formação escolar e não escolar/experiencial... Gerado inicialmente pelo trabalho com professores e alunos dos cursos complementares em torno da problemática da "educação para o mundo do trabalho", este questionamento evolui para o da "educação num mundo em mudança permanente" ... e deste para o da "(auto)formação permanente", permanentemente alimentado por vivências "informais", dentro e fora do espaço escola/profissão, semeadas pela leitura de um livro, a paixão por um autor, a discussão de um filme e, fortemente, pela relação com as pessoas, pela discussão de ideias, pelo confronto de perspectivas de vida em (trans)formação.

A frequência actual do mestrado em Educação e Desenvolvimento está a ser um período de desestruturação, de procura permanente de sentido, e, simultâneamente, de espera - uma espera vivida conflitualmente na busca de uma sincronização harmoniosa de movimentos, na busca do movimento sincronizador, entre a pluralidade de tempos e de contratempos ...geradores da (trans)formação.

O processo de elaboração de sentido, de articulação, entre os momentos-charneira e situações de conflito e/ou relações humanas particularmente intensas, e/ou acontecimentos sócio-culturais (familiares, profissionais, políticos, económicos), não estão (não podem estar) suficientemente explicitados nesta narrativa escrita. No entanto, ela representa uma experiência grata de formação, no sentido em que esta é entendida por Finger - o da procura permanente de uma (trans)formação de perspectiva, num movimento de compreensão retrospectiva das experiências de vida, na procura de coerência entre os vividos e a perspectiva (sócio-cultural) que lhes dá um sentido: "Se a perspectiva (base de uma visão do mundo e de uma certa maneira de olhar para o passado e para o futuro) define os vividos e as experiências de vida

significativos para uma pessoa, estes últimos dão, inversamente, um sentido e uma orientação à perspectiva" (Finger, 1989a, p.115).

2. - O Confronto com uma Experiência de Investigação-Formação

"Os saberes teóricos devem vir enxertar-se nos saberes da experiência, a fim de que não constituam uma entidade independente com a qual não se saiba o que fazer"

Ditishheim (1988, p.215).

2.1. - Constituição de um Grupo de Investigação-Formação

Tendo iniciado este trabalho com uma reflexão sobre os meus vividos, transformando-os em experiências à luz da minha perspectiva de vida actual (o que constitui o 1º ensaio da minha biografia educativa ou narrativa de formação), as leituras realizadas subsequentemente e a reflexão sobre as mesmas, assim como o confronto de ideias com alguns investigadores, foram facilitadores do arranque para uma fase de desenvolvimento. Nessa primeira narrativa de formação, emerge como dominante o registo sociológico e ressalta a importância de um grupo de professores como meio elementar do meu processo de (auto)formação e da relação com os outros enquanto espaço social, como objecto de (auto)formação:

"A aproximação ao grupo profissional a que começava a pertencer foi sendo feita através do desenvolvimento da actividade sindical e política, para o que foi fundamental o estabelecimento de relações de amizade com um grupo de professores com quem ia descobrindo pontos convergentes, de contacto, em termos de perspectiva de vida".

Esta importância é reforçada mais à frente:

"...este questionamento (do sentido da formação) evolui (...) fortemente, pela relação com as pessoas, pela discussão de ideias, pelo confronto de perspectivas de vida em (trans)formação".

As duas professoras contactadas para participarem neste projecto, para constituírem comigo um grupo de investigação-formação, pertencem a este grupo: A. tem 38 anos, é advogada e professora do 7º grupo na escola secundária Sebastião da Gama, em Setúbal; Ç. tem 42 anos, é professora de Inglês e formadora de professores no âmbito do projecto Minerva, no pólo de Setúbal. Temos em comum um longo percurso temporal dentro da mesma escola e um amplo espaço fora dela. Tempos e espaços de formação?

A razão da escolha destas professoras prende-se com condições objectivas e subjectivas subjacentes à realização deste projecto: o facto de ele ser implementado em simultâneo com todo o trabalho que desenvolvo na ESE de Setúbal e sem qualquer financiamento, são condições objectivas que balizam uma escolha que decorre, no entanto, mais fortemente do sentido que tem para mim a realização deste projecto com professores com os quais já há algum tempo alimento discussões alargadas e aprofundadas sobre o sentido da profissão, da formação, da vida. No fundo, é o assumir de alguns dos argumentos que gostaria de conseguir suportar ao longo deste projecto: o da subjectividade do investigador e o da participação, como sujeitos activos, dos parceiros no projecto, tentando despoletar uma dinâmica que seja em si própria criadora de saber e objecto de reflexão, ou seja, implementar uma démarche processorial. A este propósito, vejamos o que nos diz Josso (1991, p.244): "A criação desta dinâmica efectua-se mobilizando os parceiros em torno de actividades individuais e colectivas, no decurso das quais os saberes são progressivamente elaborados, saberes diferentes segundo os interesses de conhecimento em

jogo por cada um. Assim, os participantes numa investigação não são simplesmente informadores dos investigadores, a sua compreensão dos objectos de investigação e a sua própria reflexão sobre o objecto de investigação contribuem para uma parte decisiva ao avanço da reflexão dos investigadores. Os esquemas conceptuais que servem de meta-leitura dos materiais elaborados individual e colectivamente, constroem-se paralelamente a estes, servem para nomear as significações dadas às produções e às actividades".

2.2. - Contexto de Produção e Esforço Analítico no Seio do Grupo de Investigação-Formação

"...só assim será possível que o princípio da apropriação por cada um do seu próprio processo de formação comece a ter algum sentido. Só então poderá surgir algum conhecimento novo (e inovador) sobre a formação dos adultos.

Projecto Prosalus (Doc.3/31 Out.1986).

Em Novembro de 1991 estabeleci os primeiros contactos informais com as duas professoras, no sentido de me aperceber da sua disponibilidade (em interesse e em tempo) para formarem comigo um grupo de investigação-formação em torno de um trabalho de reflexão e de produção sobre a formação da pessoa-professor, através da abordagem biográfica. A questão do número de participantes era um dos problemas que se me levantavam. Nos diversos estudos já realizados por diversos investigadores que têm utilizado a abordagem biográfica, o número de participantes varia de 1 a 800. A esse propósito, Josso refere que um número de participantes demasiado elevado torna difícil manter presente a narrativa de cada um e, portanto, uma visão de conjunto, assim como pode levar ao empobrecimento das interacções e à restrição da contribuição de cada um (Josso, 1991, p.412). Por outro lado, Dominicé

tinha identificado como sendo uma das dificuldades para o processo, o fraco conhecimento do contexto de elaboração das biografias educativas dos estudantes (Josso, 1991, p.412).

Os 16 encontros do grupo de investigação-formação realizaram-se num aprazível restaurante no jardim do Bonfim, que se situa bem perto da Escola Secundária Sebastião da Gama. Prolongaram-se, em média, por cerca de três horas e meia cada um.

Nos primeiros encontros realizados com as professoras participantes (dois individuais - um com cada uma das professoras - e um colectivo) dei-lhes a conhecer o meu projecto, convidei-as a participar nele, discutimos algumas regras de funcionamento do grupo e o papel que cada uma de nós iria desempenhar. Foi clarificado que o que se pretendia era criar condições para que cada uma produzisse o sentido do seu próprio percurso de formação pessoal, confrontasse os seus registos e questionamentos no seio do grupo e com trabalhos produzidos por diversos autores e se disponibilizasse para contribuir para a compreensão do modo como a pessoa-professora se forma, através de um balanço sobre o processo vivido, não sendo intenção deste projecto vir a assumir as produções relativas à história de vida das duas professoras como objectos a manipular, mas sim que cada uma se assumisse como sujeito da sua própria formação-investigação. Abordámos ainda alguns dos aspectos do nosso percurso de formação e assumimos o compromisso de, num próximo encontro, discutirmos cada uma das nossas narrativas escritas de formação.

No final deste 1º grande passo, fiquei com a sensação de que o projecto fazia sentido. O entusiasmo foi tal que me parece que não dei a devida atenção a alguns aspectos fundamentais: o tempo necessário a cada uma para amadurecer as ideias discutidas, o tempo necessário para a partilha

da apropriação feita por cada uma dessas primeiras ideias e o caminho a percorrer entre o pensar e o fazer (neste caso, escrever).

Foi assim que surgiu a necessidade de nos encontrarmos, em Janeiro de 1992, para discutirmos um pouco mais as nossas intencionalidades, já que, como diz Josso (1991, pp.412-413): é necessário consagrar um tempo mais longo à fase inicial da investigação-formação sobre as procuras de formação e os projectos de conhecimento (...) e trabalhar mais especificamente sobre as aprendizagens necessárias a uma reflexão, em detrimento de um avanço sobre os processos de conhecimento no decurso da vida.

Em Janeiro de 92 preparei alguns materiais que considerei que poderiam suportar e alargar a nossa discussão. Esses materiais (anexo1) eram constituídos por uma síntese da Introdução do meu projecto inicial de trabalho, com a qual pretendia discutir mais aprofundadamente a minha intencionalidade e explicitar mais concretamente o tipo de contrato que propunha que fizéssemos. Esta síntese era acompanhada de uma mensagem pessoal que fazia a ponte entre o último encontro (em que tínhamos feito emergir as nossas disponibilidades interiores e exteriores), as dificuldades surgidas entretanto (e que se prendiam, segundo a minha interpretação, com a necessidade de discutirmos mais os nossos propósitos) e o momento do encontro (em que a expectativa era o reforço do sentido do projecto de modo a que as narrativas escritas fossem produzidas). Nessa sessão considerámos que seria interessante a leitura de "O método (auto)biográfico e a formação" de Nóvoa e Finger (org.s) (1988).

Deste encontro saiu o compromisso de nos encontrarmos em Março para partilharmos as nossas narrativas de formação e para iniciarmos o seu questionamento a partir desse confronto e do confronto com trabalhos neste âmbito produzidos por diversos autores. Pensámos ainda que seria

possível reescrevermos, para Junho, a narrativa do nosso percurso de formação em que incluiríamos as nossas reacções às leituras que entretanto fizéssemos e discutíssemos e que tivessem contribuído para uma melhor compreensão do nosso processo de formação. Em Julho pensávamos estar em condições de fazer o balanço do processo vivido, entendido na dupla vertente investigação-formação.

Em Fevereiro sentimos a necessidade de nos encontrarmos para discutirmos algumas questões que a actividade de escrita que já estava em curso, levantava. Devido a incompatibilidades de tempo disponível, resolvemos encontrar-nos separadamente. A questão que estruturou a discussão foi a da dialéctica entre rupturas e continuidades num percurso de formação, num percurso de vida. Por sentirmos que seria interessante um debate em que estivessemos as três, encontrámo-nos novamente, ainda em Fevereiro. Então, a discussão gerou-se em torno da questão "identidade/ singularidade do professor/ da pessoa-professor".

Em Maio encontrámo-nos para partilharmos e discutirmos as narrativas escritas que tínhamos produzido. A discussão emergiu imediatamente da constatação da diversidade de formas, de conteúdo, dos períodos de vida em que cada uma iniciava a narrativa, dos pontos de "paragem" a continuar...

(...)

A: Não, é que eu estou a ler isto e parece que aquilo que escrevi é uma história da Carochinha...

Ç: ... e eu também...Já leste algum bocado ?

A: ...estou aqui a contar a minha vida, parece o fado da desgraçadinha...comparado com isto.... (risos)...que me parece um documento...pronto, já...académico, construído...

(...)

Ç: Pois, ...Eu percebo o que a A. diz, que eu...o meu também é mais no sentido se calhar do dela, é muito mais ...

A: ...intimista, muito mais pessoal...

Ç: pessoal, intimista,... é, é mais, o meu também, o meu ...

A: se bem que eu tenha lutado contra o intimismo... quer dizer, que tenha tido essa... essa... essa... mas era um bocado para mim impossível..

Ç: Pois...

(...)

M: ...passei a ter um discurso cada vez mais hermético

Ç: Pois

M: cada vez mais fechado que às tantas só nós é que sabemos o que queríamos dizer e não dizemos

A: Não, eu aí acho que talvez não tenhas totalmente razão eu percebo muito bem o que tu queres dizer e... e percebo que de alguns parágrafos daqui perpassa uma, sei lá, quando tu referes as pessoas com quem te dás, um livro, um filme... no fundo é um bocado uma vontade de passar... eu acho que o teu estilo é que é hermético...não sei, não sei se me faço entender

M: o estilo foi sendo construído, percebes

...Mas a minha grande vontade ...em relação àquilo que eu escrevi e que aí está, é conseguir... conseguir vir a explorar cada um desses momentos, estás a ver ?...

(...)(excerto de uma transcrição de 12 páginas)

Confrontámos perspectivas e combinámos dar continuidade ainda a estas narrativas escritas, após este primeiro confronto. Para alargarmos o confronto, no sentido de uma melhor compreensão do desenvolvimento do professor, numa atitude de procura de pontos de referência, facultei às professoras participantes uma primeira versão do texto que tinha construído com a revisão da contribuição de alguns teóricos e investigadores do desenvolvimento dos adultos (integrado na I Parte deste trabalho) na perspectiva da sua contribuição para a compreensão dos processos de desenvolvimento e não numa perspectiva normativa. Como diz Josso (1991, p.244), "a integração dos participantes no processo de conhecimento despoletado por uma iniciativa de investigação, permite abordar, de um modo específico, o problema da linguagem inerente a

toda e qualquer situação de comunicação. Uma démarche processorial, no decurso da qual se estabelece uma relação de trocas entre os parceiros da investigação, permite por um lado a criação progressiva de uma linguagem comum forjada por uma experiência comum e, por outro lado, facilita o acesso às conotações de cada um em torno de um mesmo conceito. Não se pretende aqui que esta prática resolva os problemas de comunicação, é apenas indicado que esta démarche os integra enquanto tais e os trabalha". A constatação que frequentemente fazíamos nos nossos encontros quanto à diversidade de códigos e de linguagens de cada uma de nós e a reflexão sobre este alerta de Josso, reforçada com a chamada de atenção feita por Nóvoa numa das sessões de orientação no âmbito do mestrado, relativamente à conveniência de se prestar muita atenção ao processo, viriam a despoletar a necessidade do registo integral e sistemático das sessões de trabalho e de reflexão. Estes registos em audio com a subsequente transcrição e distribuição pelos intervenientes (apesar de me ocuparem muito tempo a transcrever) vieram a revelar-se não só úteis suportes da fidelidade da memória como principalmente ajudaram a manter um maior domínio relativo do que se ia passando de encontro em encontro, o que foi facilitador da construção de relações de investigação-formação a par e passo do processo que se ia vivendo. A reflexão sobre esses registos permite, por sua vez, fazer o ponto da situação, fazer emergir as questões que permaneciam em suspenso ou as interrogações que surgiam no decorrer do próprio encontro. Estes registos iniciaram-se na sessão de 25 de Maio, já que as anteriores foram mais de exploração inicial do que era proposto e de adaptação pessoal e interpessoal, podendo a presença do gravador prejudicar o arranque do processo.

Os prazos que tínhamos marcado tiveram que ser alterados. Se possível, tentaríamos um encontro ainda antes de Agosto. Este encontro não foi possível, por indisponibilidade minha. Sentia que tinha um problema por

resolver e que este tinha muito a ver com duas das chamadas de atenção feitas por Josso: uma diz respeito à atenção a prestar à criação de condições facilitadoras da compreensão, por parte dos participantes, da articulação entre uma investigação que permite a cada um formar-se e a evolução, em retorno, do objecto de investigação (Josso, 1991, p.412); a outra tem a ver com as dificuldades levantadas pela investigação da dimensão formadora das experiências, já que se trata da capacidade de cada um em explicitar os critérios que utiliza para dizer que um vivido, uma actividade, uma situação, um encontro... foram formadores e em que é que o foram (Josso, 1991, p. 414).

A leitura de Christine Josso foi sendo feita, ao longo de vários meses, como se estivesse a dar um mergulho profundo. Daí a razão para a minha indisponibilidade em ter dado continuidade aos encontros com as professoras participantes no projecto, porque estava a tentar não só apropriar-me do sentido que para mim ia tendo o trabalho de C. Josso, mas também, com base nele, produzir um suporte para o nosso próximo encontro. No fundo, gostaria que fôssemos capazes de questionar as nossas narrativas de formação não só em termos de processo de formação como também em termos de processo de conhecimento. Era a produção desse suporte que me ocupava e preocupava. Bem no fundo, perante o trabalho de C.Josso, ficava com dúvidas quanto à minha capacidade para fazer o que me propunha, mas, por outro lado, ele era um incentivo para prosseguir devido à harmonia e coerência que me inspirava e transmitia. Outro dilema com que me defrontava dizia respeito às nossas intencionalidades: como conjugar os interesses de conhecimento de cada uma de nós, subjacentes à realização deste trabalho, de modo a que cada um fosse respeitado e não dominado pelo meu interesse de conhecimento?

Havia, pois, que criar condições facilitadoras da nossa entrada no processo experiencial propriamente dito. Foi o que tentei fazer com a produção do documento "Campo-2" (Anexo 2), que só ficou concluído a 10 de Novembro. Entretanto realizámos mais duas sessões de trabalho:

Em 23 de Outubro, a discussão fez emergir questões que se prendem com a forma da narrativa (existe uma forma ideal/padrão?), o intimismo (será possível não cair no intimismo, quando se constrói uma história de vida?), a linguagem (como ultrapassar o obstáculo das diferentes formas de linguagem utilizadas em cada uma das narrativas?), a subjectividade e a objectividade numa investigação, os métodos quantitativos e os qualitativos, a abordagem biográfica e a psicanálise, o sujeito e o seu exterior (riscos de autodidaxia ou benefícios da triangulação?), o universal e o singular do adulto e do professor ou da pessoa-professor, narrativa de formação e currículo vitae...

(...)

A: eu assim não sei se a gente decifrou tudo... por escrita livre entenderia muito mais de facto... um relato... do género que eu e ela fizemos...nós fomos apanhadas completamente virgens nesta... nesta...neste assunto, não é, não... não tínhamos leituras precedentes, não tínhamos nada...

M: mas é que eu acho que isso é mesmo assim

A: estou a pensar em voz alta...não estou minimamente a defender isto ou... ou outra coisa qualquer...Por outro lado, essa questão da linguagem que tu referias, de facto, neste momento nota-se uma grande diferença de linguagem... entre a tua linguagem e a nossa linguagem... precisamente talvez porque nós não estamos... nem estamos adaptadas ao tipo de leituras que tu tiveste... somos pessoas objectivamente diferentes... eu...dela... de ti... de mim... este triângulo ... de facto ... qualquer dos vértices ...é diferente... são diferentes um do outro... não sei é como é que tu vais resolver este problema... não sei...

M: mas é que eu isso é que considero que não é um problema...estás a ver, não vejo ser problema...termos os nossos registos iniciais

assim de uma forma tão diferente, porque acho que isso é que é mesmo assim, acho que é mesmo natural... tem muito a ver com as nossas vivências, estás a ver...

Ç: também acho que é assim

M: agora... quando a gente pensa...

Ç: é esta primeira fase...

M: ... quando a gente pensa o que é que vamos fazer... em que nós tínhamos visto, depois desta fase em que nós estamos a...aqui, não é...passar para a escrita construída...isso era afinal de contas um questionamento daquilo que tínhamos feito no nosso registo inicial, mas que agora era bom vermos que questionamento é que conseguíamos fazer... daí que...os nossos registos serem muito diferentes...não tem problema nenhum... é a base que vamos questionar... Agora, esse questionamento é que me parece que era importante nós discutirmos um bocado... que questionamento é que nos interessa fazer... Isso prende-se um bocado com... cada uma de nós conseguir tornar mais claro... o que é que lhe interessa a si pessoalmente, independentemente de isto ser uma necessidade minha, não é...começámos a fazer isto a meu pedido... mas acho que o que é importante é que, para cada uma de nós isto tenha sentido... e não apenas dar resposta àquilo que...para mim faz sentido...

A: sim, eu percebo o que tu queres dizer...

M: por isso, eu tinha... quando eu vos dei os materiais da C. Josso, era um bocado com a intenção de termos um suporte... para estas fases. Portanto, a Josso considera que tem um primeiro registo... vamos pôr em paralelo com estes nossos registos... a que ela chama o récit de formação, ou a narrativa de formação...

A: ...que se identifica com aquilo que de algum modo nós fizemos

Ç: pois...

M: que está mais perto daquilo que vocês fizeram... que vocês fizeram, se forem ver, não é... em que ela depois reconhece que é... uma narração muito centrada em torno de... de uma certa dimensão dela ... muito marcada pelo afectivo, não é... pelo psicológico e pelo afectivo. E depois vai questionar essa narração... para descobrir... o processo de formação dela...estás a ver... vai questionar até que ponto consegue encontrar lá... momentos... diferentes uns dos outros... pontos de ruptura... que dinâmicas... e ao fazer esse questionamento dessa formação... ela segue essencialmente uma questão que é: o que é que foi formador no meu percurso ?

A: está bem, vou apontar isso...

Ç: o que é que foi...

A: formador...

Ç: no percurso... para chegar...

M: portanto, interroga este percurso...

Ç: sim...

(...) (excerto de uma transcrição de 24 páginas)

Tornava-se cada vez mais pertinente o questionamento das narrativas em termos de processo de formação, fazendo-se sentir a falta de um suporte que o despoletasse; por outro lado, vivia-se a necessidade de voltar a discutir aspectos que já tinham sido discutidos, como se gerássemos um movimento de dois passos atrás-um passo à frente, embora, de cada vez, mais alto e mais profundo.

A sessão de 3 de Novembro suscitou a discussão e a reflexão sobre as intencionalidades de cada uma das intervenientes. Como diz Josso, "é necessário que o trabalho biográfico seja orientado por um interesse de conhecimento de si próprio" (1991, p.329); ou ainda como refere Nóvoa (1988, p.125), "a narrativa biográfica organiza-se a partir de um determinado eixo de investigação, que impede a derrapagem num sentido intimista e assegura um desenvolvimento de uma reflexão teórica e epistemológica sobre a formação". Esta discussão fez sentir a necessidade de delimitação, por cada uma, do período de vida sobre o qual cada uma faria incidir mais privilegiadamente a sua "atenção consciente". Fizemos ainda um primeiro balanço do processo em curso, confrontando-o com a ideia inicial construída por cada uma ("processo muito rico mas também espantosamente difícil").

(...)

A: sim, é isto, sinto-me muito pouco motor de mim própria. E isto, de algum modo... o tentar perceber isso, para mim, é...em termos de

mim própria é muito importante, de facto... sei lá... No fundo, o que é que eu ando a fazer aqui, nesta vida?

M: ... Portanto, no teu caso é um bocado querer entender... até que ponto és sujeito da tua própria história de vida e... objecto de uma história de vida influenciada muito por condicionantes externas, não é ?

A: é... é um pouco isso, mas também é muito contraditório, e o sentir que fui muito pouco motor de mim própria, também não sei se é completamente verdade, mas é isso que muitas vezes eu sinto...ã... às vezes penso, nunca vos aconteceu ? isto acontecia-me muitas vezes quando era pequena e olhava para o espelho... e não reconhecer a pessoa que estava no espelho... evidentemente que reconhecia, mas sentir-me uma outra... essa capacidade de identificação com nós mesmas...

M: nós, sem sabermos muito bem qual é o interesse que cada uma tem nisto, em termos do olhar para si própria, não conseguimos questionar a narração que foi feita, aí vamos ter em conta é aquilo que nós queremos compreender na nossa...

A: também te digo uma coisa, inicialmente, quando aderi a este projecto, não fazia a mais pequena ideia da volta que no fundo que... no fundo quando aderimos, quando aderimos...

M: isso era outra coisa que eu gostava de vos perguntar era: neste momento, se me conseguem dizer quando eu vos propus isto, o que é que vocês pensavam ?

A: eu pensava que era uma historieta e está a andar e acabou, quer dizer...(risos)

M: ai era?

A: não, não é ?... eu pelo menos pensei isso... não pensei que... (porque também tenho muito pouco contacto com... com os métodos científicos ou... muito pouco contacto!) portanto... por percurso de formação, pensei lá que isto ia dar estas, estas (risos)

A: estas cambalhotas todas

(risos)

A: nem de perto nem de longe!

(risos)

Ç: pois é... eu não pensei, quer dizer, quando ela propôs aquilo eu anui imediatamente à ideia com gozo, quer dizer, com gozo, mesmo! A ideia, à partida, quer dizer, tinha coisas que para mim eram fascinantes: nº1, era trabalhar sobre mim própria, sobre o meu

próprio eu... O meu problema não será esse, quer dizer, não ponho como problema essa questão de ser motor ou não de mim própria... é claro que não, nós não somos nunca motores de nós próprios sózinhos... quer dizer, é mesmo impossível isso, de facto, não é, mas eu, à partida, considero-me quase assim... considero que fiz um bocado o meu próprio terreno, que desbravei muito mato e muita... desbravei muito mato de facto sozinha pronto, portanto acabo por ter uma concepção... se calhar não é assim tão problemático para mim. Mas o que é problemático é... o meu próprio conhecimento, de mim própria, como pessoa e não propriamente, digamos, como profissional. As duas coisas. E como pessoa eu acho que o meu problema é... nunca tenho tempo, eu acho que me falta tempo, sempre sobretudo quando... para repensar... é das coisas de facto que eu acho mais fascinantes, por um lado... porque, quer dizer, é das coisas que eu acho... isso era uma faceta que me interessava, logo, na tua proposta, depois outra faceta importante da proposta era trabalhar sobre o plano profissional, era eu repensar-me como profissional, que era uma das coisas que sempre pensei fazer algures no tempo, era fazer um trabalho qualquer de investigação sobre os professores, melhor seria se um dos elementos dos professores fosse eu também e melhor seria se fosse eu com duas pessoas que me dizem bastante... Portanto, quer dizer, à partida, à partida tinha, tinha os condimentos todos para, pronto, para eu gostar muito do projecto. Depois, agora, neste momento, a tua segunda pergunta era, ah, aquilo do interesse... responder à tua 1ª pergunta: que interesse teria para mim... era esse, neste momento era trabalhar sobre a progressão na carreira de uma pessoa, três pessoas, em conjunto e também de mim própria, digamos, era a classe, era o geral, o particular, e o muito individual, quer dizer, é quase tudo... era isso, no fundo é... abarcar e afunilar, ao mesmo tempo, é um trabalho que se propunha fazer isto, do meu ponto de vista, e portanto eu gostava! Depois a 2ª questão, agora...ã... se... como é que tu, como é que tu perguntaste: o é que nós achamos agora ou o que é que achávamos quando tu nos propuseste? Sinto-me, no momento, um bocado "bloqued"... ainda, bloqueada... estou um bocado bloqueada, neste momento estou um bocado bloqueada, e, e, e, quer dizer, à partida eu pensei que...ã... fosse mais fácil

A: mas no fundo eu também percebo que se fosse ela a tirar as ilacções a gente não reflectia com tanto...

Ç: é evidente, não era tão formativo, eu percebo, o que ela propõe é muito mais desafiante é... (é o que nós tínhamos outro dia conversado) que é, digamos, a gente no fundo autoforma-se, debruça-se sobre essa auto-formação, tira ilacção... volta a tirar... no fundo é abstracção, sobre abstracção, sobre abstracção...

M: se conseguirmos...

(risos)

Ç: se conseguirmos, o trabalho é de facto, é... é giro, mas...ã... mas é um pouco difícil... é um bocado difícil, é...

M: ... mas uma pessoa sente-se bloqueada muitas vezes, não é... Eu, tudo o que lia achava... que isto era claríssimo, claríssimo, claríssimo, fazia-me sentido que era... mas de facto, depois quando uma pessoa se põe a trabalhar sobre isto, ehin...

Ç: é um mundo, é...

M: é um mundo é...

Ç: isto é um mundo, de facto...

(...) (excerto de uma transcrição de 31 páginas)

Finalmente, para a sessão de 13 de Novembro estava pronto o documento "Campo-2" (em anexo), cuja discussão e apropriação foram facilitadoras da produção do segundo ensaio das narrativas de formação, a partir do questionamento do primeiro.

(...)

A: "Parece que esta atitude do sujeito se manifesta no seio de uma dialéctica entre passividade e a iniciativa, que se apresenta concretamente como um balancear entre considerar-se como um ser condicionado, objecto-resultado de determinações de todas a espécie e considerar-se como sujeito da sua história..."

M: Tem muito a ver com a tua questão, isso, não é ?...

A: Tem, é engraçado, tem... as pessoas colocarem assim as coisas, não é? Ainda não tinha lido nada disto...

M: Isto era... uma tentativa de pôr no papel as tais questões que em princípio podiam ajudar a... a avançar, não é?

Ç: hum...

M: ...e estas duas que aqui estão, portanto, separei-as um bocado, embora a gente não consiga falar propriamente duma sem falar também na outra... não é, mas a segunda é uma forma mais

aprofundada de se pensar no percurso: "O que é que eu fiz comigo própria?" ou "O que é que o sujeito fez consigo mesmo?"... É a tal questão que a Josso utiliza para partir do percurso de formação... e chegar ao processo de conhecimento. Portanto, tudo aquilo que aqui está a seguir é mais a pensar na operacionalização da primeira...

Ç: Ah! Isto tudo é a pensar na operacionalização da primeira, não é?

M: Embora eu veja que, na prática, a gente toca sempre as duas...

Ç: Pois, pois claro...

M: Mas parece-me que é possível fazer primeiro um, um questionamento mais... mais solto, sem pensar tanto o que é que fizemos connosco próprias... e depois... não é ? Depois, isto aqui eu acho que faz sentido dentro do... do discurso que temos tido, das discussões que temos tido, acho que fazem... Senti um bocado necessidade de pensar... face àquilo que eu tinha previsto inicialmente fazer e aquilo que estamos a fazer, ir fazendo o balanço... (...) Parece-me, pelo menos para mim tem sido interessante esta coisa de... toda esta caminhada até a gente se decidir, afinal de contas vamos...

(...)

Ç: Para cada uma de nós... foram esses momentos... Agora falta-nos, se calhar, é ir à procura... Pronto, andámos... portanto, avançámos com o zoom, abrimos o zoom, não é, agora, às tantas, se calhar, temos que o fechar e ir às pequenas coisas... que são importantes...

A: Não necessariamente pequenas...

M: Pois...

(...)

A: Estás a ver, eu acho que esses anos me deram muita matéria-prima em bruto... que só muito mais tarde é que foram modelados e trabalhados e interiorizados e... dimensionados por mim... ter um grande repositório de conhecimentos (quando eu digo conhecimentos, passa por tudo, é... conhecimento integral, passa pelos sentimentos, passa por passa por tudo...) de uma grande montra, em que não se consegue descortinar nada, porque está muito confuso tudo, e, e portanto não... são... - precisamente devido a essa desarrumação e a essa ... - que mais tarde é que estructurei tudo... tudo... é um processo, sempre, não é ? ...que essa matéria-prima tenha sido sem dúvida durante esses anos... isso não nego! Aliás, quando eu digo que ainda hoje devo à política grande parte daquilo

que sei e da postura que tenho e não sei quê, isso é verdade, e eu sinto isso... só que essa foi a entrada da matéria-prima, para a fábrica, percebes, só mais tarde é que foi trabalhada... A Josso diz, como é que é, há uma frase que eu já não me lembro, não é só ter o conhecimento (ela diz isso em determinada altura) ou... não é só... ter conhecimentos e crescer... fala em arrumação da casa... acho eu, mas que... pronto, isso é que é no fundo, crescer, não é ?

(...)

Ç: Até ao ponto 6, está, está... Depois do ponto 6...tch! Vamos lá a ver o que é que é o ponto 6, afinal. "Que dinâmicas têm alimentado o processo de formação..."

M: Aí é... pôr um bocado a nu... os movimentos, o processo, o que é que faz isto tudo andar, o que é que nos faz andar aqui...

Ç: Que dinâmicas...

A: Ui, credo! Essa história do motor actual...

M: São os tais conflitos aqui... a autonomia e o conformismo, a responsabilização ... e a dependência, a interioridade e a exterioridade...

Ç: Oh, yes!

M: Dá-me ideia que isto é muito giro, mas deve ser tão difícil!

(risos)

Ç: Pois é...

M: Não é?

Ç: É que aqui é mesmo...

M: É que aqui é que é entrar no movimento do...

A: do presente! No motor do presente!

M: do processo, sim! Se nós quisermos entrar por aqui... à procura dos grandes momentos de tensão e...

Ç: Se quisermos entrar, nós... se quisermos entrar por aqui...? Pois, mas não é um bocado inevitável ?

M: É...

Ç: Para a gente ver quais são as grandes... A gente acaba por cair um bocado em tudo isto, não é ?

M: É.

Ç: "...autonomização/conformização,responsabilização/dependência... a contradição entre comportamentos e ideias, e pensamentos e sentimentos não exteriorizados..."

M: "...momentos em que a evolução interior se encontra contrariada por condições exteriores até então satisfatórias..." e eu acho que é muito isso...

Ç: Sim...

M: em termos de desenvolvimento pessoal é muito isto...

Ç: "...em todos aqueles momentos em que os outros nos dão uma imagem de nós próprios... que sentimos sem correspondência interior" (riso)... Vês?

A: Ai, isso é muito verdade. Eu por acaso... as imagens que os outros têm de nós e que não têm correspondência interior...

Ç: Eu sei, estava-me a rir porque achei quando li isto, vi... vi... que era mesmo para ti. Porque... na semana passada, quando nós falámos exactamente daquela questão - da imagem que tu tinhas de ti própria, em relação a não seres o motor de ti própria e achares-te sempre a reboque...

A: Já mudei...

Ç: Mas pronto, eventualmente, mudaste também um bocado pela nossa...

A: Sim, sim...

Ç: Pela nossa contribuição... a visão que tínhamos de ti, não era mesmo essa e tu deves-te ter ido interrogar sobre isso... e eu também me interroguei, é curioso, interroguei-me em relação a essa nossa, nossa, nosso encontro de opiniões das duas e desencontro em relação a ti... Era engraçado. Portanto, para nós as duas era válido mais ou menos a opinião de que ela não era assim e para ela não... era ao contrário... Mas és contemporânea, já mudaste de opinião...

(risos) ...o que vale é que tens mudado imenso de opinião... neste... neste percurso...

(risos)

A: Imenso! Ui!

(...)

A: Isto é muito complicado tudo!... (risos) Ai, meu Deus!...

Ç: Para mim, não é nada complicado, esta troca de impressões... Isto é que eu acho que é... óptimo e fácil! Que a gente é assim: confronta-se com as opiniões de cada uma de nós e vê-se, revê-se um bocado na posição de cada uma de nós, também... eu acho isto... se alguma coisa eu acho que tenho, que eu gosto disto... é isto, porque entendo, é muito directo e muito interactivo... eu percebo, penso, reflecto,

tããã, modifico ou não, mas pronto! O meu problema não é bem esse!

(risos)

O meu problema é depois teorizar isto, não é! ...Entrar exactamente na ciência que está por detrás disto! Eu não consigo... ser científica...

(risos)

A: Oh, mulher! Mas isto não se te pede uma ciência!...

Ç: Ah... que é como quem diz... que é como quem diz... Eu tinha aqui... remete-nos aqui para cada coisa... que eu acho que isto não é com estas tretas, porque a gente, estas tretas, são importantes e são... como processo formativo, que seria uma das... dos teus objectivos, que seria um dos teus objectivos, seria: perceber... como é que este nosso processo serviria para nossa autoformação - isto segundo me entendo...

M: Hum, hum!

Ç: Tudo bem! Eu acho que isso está... Estamos a atingir o objectivo, absolutamente! Agora o meu problema é o outro objectivo! E o outro objectivo está muito relacionado com o... com o ... a...

A: A constatação desse facto, em termos escritos, depois....

Ç: e não, e o outro... com o facto concreto que é a apresentação da tese dela! Essa é que...

M: Mas não te preocupes com isso...

(...) (excertos de uma transcrição de 32 páginas).

Em 27 Novembro, foi possível a partilha e o questionamento dos segundos ensaios das narrativas de formação. Por falta de cuidado com o gravador, nomeadamente por não me ter certificado se o registo estava de facto a acontecer, não foi possível transcrever as ocorrências deste encontro, já que a cassette ficou "em branco". De qualquer forma, é de registar que, conforme tinha sido combinado, partilhámos o que tínhamos produzido com o sentido de "fazermos falar as nossas narrativas de formação".

O questionamento da minha "biografia educativa" suscitou-me a necessidade de aprofundar a reflexão em torno das questões relativas à dimensão pessoal do professor, clarificando-as no texto construído na

Parte I deste trabalho é designado por "Dos adultos-professores... à pessoa-professor". Ressurgiu-me ainda a dúvida sobre a necessidade (ou não) de explicitar os aspectos que eu considero do foro privado/íntimo no meu percurso, para que se possa considerar que a dimensão pessoal está sempre presente no meu percurso de formação, dúvida que resolvi com a opção de não o fazer, tendo em conta o contexto académico em que se desenvolve e a fundamentação teórica que o suporta.

É este segundo ensaio da narrativa de formação da investigadora que é apresentado no Anexo-3 e que se prolonga no corpo principal deste trabalho pelo respectivo questionamento, numa tentativa de esboçar uma teoria da formação, tendo em conta as discussões ocorridas no seio do grupo de investigação-formação, no confronto com a bibliografia consultada e com o professor orientador deste estudo. Destes confrontos tomei consciência das minhas dificuldades em utilizar com clareza um dos instrumentos metodológicos que assumi: a capacidade de explicitação da aplicação da atenção consciente à prática reflexiva. Na verdade, o meu discurso, tanto oral como escrito, é muito marcado pelo que contém de implícito, o que me dificultou bastante exercer a capacidade de explicitação, mas que promoveu entretanto o seu desenvolvimento.

Tendo em vista a produção de uma reflexão de balanço sobre o processo vivido, realizámos duas entrevistas semi-dirigidas, com cada uma das professoras participantes: as primeiras a 13 e 21 de Dezembro de 1992 e as segundas a 18 e a 25 de Fevereiro de 1993. Estas entrevistas foram orientadas pelo Documento "Campo - 4" (em Anexo) e delas emergiu a reflexão escrita final de cada uma das professoras envolvidas neste processo, estando a minha contida na parte final da segunda narrativa do meu percurso de formação. Confrontando os três balanços, construo a III Parte deste trabalho, cujas conclusões constituem o ponto de chegada deste

processo, mas que contêm em si pontos de partida possíveis para trabalhos futuros.

Apresenta-se em seguida o instrumento orientador do questionamento da minha narrativa de formação (incluído no Documento Campo-2, em anexo), seguido da análise que conduz à elaboração do meu próprio processo de formação, como componente da minha Biografia Educativa.

3. - Instrumento de Análise da Narrativa de Formação

" O processo de formação pode ser teoricamente definido por pontos de referência generalizáveis, sem que fique ameaçada a singularidade das pessoas ".

Josso (1991).

Pretende-se neste ponto fazer emergir, em síntese, a dinâmica do meu processo de formação, como contribuição para a compreensão do duplo objecto deste estudo: o sujeito ele-próprio, sob o ponto de vista do seu processo de formação e o método utilizado, ou seja, a abordagem biográfica. Esta emergência vai ser feita pela leitura questionante das narrativas do meu percurso de formação, utilizando como suporte-guia as questões contidas no anexo 2, construído a partir das categorias utilizadas por Josso (1991) e debatido no seio do grupo de investigação-formação. A partir do Documento "Campo-2" (em anexo), apresenta-se em seguida o instrumento orientador da análise da minha narrativa de formação, organizado em 7 questões:

1. - Qual o eixo de investigação em torno do qual se organiza ou se reorganiza a minha narração de formação ?

O que é que eu quero compreender do meu percurso de formação ?

O que é que me interessa conhecer de mim própria ?

2. - Qual o período de vida sobre o qual incide a reflexão (a rememoração e o seu questionamento) ?

3. - Que situações, acontecimentos, interacções, encontros, actividades... marcaram o meu processo de formação?

4. - Quais os períodos que consigo delimitar dentro da *tranche de vida* seleccionada (que correspondem a momentos-charneira da minha existência, identificáveis pelas reorientações do eixo de investigação considerado, reorientações essas que se consubstanciaram em transformações no universo de vida, que conduziram a uma evolução no modo de me situar na vida e de compreender o meu próprio ambiente) ?

5. - Que aprendizagens foram ocasionadas pelos vividos rememorizados ?
- . aprendizagens psicosomáticas
 - . aprendizagens instrumentais
 - . aprendizagens relacionais (pessoas e contextos)
 - . aprendizagens reflexivas (pragmáticas: reflectir para fazer; críticas: reflectir para compreender).

"As aprendizagens podem ser encaradas sob o ângulo dos conhecimentos" (Josso, 1991, pp. 212-214):

- . conhecimentos existenciais, relacionais, pragmáticos, técnicos, reflexivos, compreensivos...
- . competências adquiridas
- . tomadas de consciência
- . conhecimentos integrados (referenciais que marcaram e continuam a marcar o nosso modo de pensar para compreendermos as coisas, o nosso ambiente natural e humano, para nos compreendermos a nós próprios, para darmos uma ou várias significações aos vividos...; por exemplo, nas várias fases do percurso, a visão do mundo era dominada por um certo tipo de olhar, por um corpo dominante de conhecimentos, mais sociológicos, mais psicológicos, etc.)

Como tem sido a minha relação com o saber ?

Que interesses de conhecimento têm sido dominantes em cada período da minha vida ?

Que centros de interesse emergem dos meus vividos ?

Que deslocamentos têm sofrido ?

Em cada género de conhecimento, quais os registos que privilegio na narração ?

(identificar os registos de expressão na narração:

- . registo psicológico
- . registo psico-sociológico
- . registo sociológico
- . registo económico
- . registo político
- . registo cultural

... entendendo por registo as diversas ordens de realidade que estão co-presentes no conjunto de situações de vida e que têm uma legitimidade enquanto pontos de vista possíveis sobre...).

6. - Que dinâmicas têm alimentado o processo de formação ?

Que transformações se articularam entre si numa temporalidade ?
(compreender uma dinâmica a partir de momentos-charneira ou reorientações e as experiências constitutivas de cada período assim delimitado)

Josso aborda o processo de formação como uma totalidade sistémica, que conhece uma evolução singular sobre temáticas mais ou menos generalizáveis. Considera como tema aglutinador das dinâmicas que atravessam e alimentam o seu processo de formação as relações - harmoniosas/conflituais - entre o individual e o colectivo. O tema das relações entre individual e colectivo permitiu-lhe identificar 3 dinâmicas (dialécticas) que, para além de formas particulares que assumem em cada narração, nelas se encontram presentes com intensidades diferentes:

- . autonomização/conformização (face à família, aos envolvimento / adesões sócio-políticos, a condicionantes sociais, a modelos de estilo de vida, a sistemas de pensamento, às representações de si própria e das suas relações com os outros,...)

- . responsabilização/dependência (o lugar pessoal na vida em grupo e nas relações interpessoais, nos envolvimento sócio-políticos, nas escolhas de orientação profissional, na saúde, face ao ambiente natural, no confronto com a noção de projecto pessoal de vida e do sentido que lhe é dado...)

- . interioridade/exterioridade (desta bipolaridade emergem momentos de tensão entre a nossa vida interior e o nosso modo de viver em relação com os outros).

Estas tensões nascem de uma contradição entre comportamentos e ideias expressas, por um lado, e, por outro lado, pensamentos e sentimentos não exteriorizados e podem aparecer na altura em que uma evolução interior se encontra contrariada por condições exteriores até então satisfatórias, na sequência de uma tomada de consciência que põe em desordem uma coerência interior, ou ainda em situações em que desejamos evitar um conflito aberto, ou, enfim, em todos aqueles momentos em que os outros nos dão uma imagem de nós próprios que sentimos sem correspondência interior

7. - Quais as atitudes e qualidades que reconheço em mim enquanto sujeito da minha própria história de vida ?

A abordagem do processo de formação em termos de dinâmicas permite entrar nas transformações conscienciais do sujeito e dá assim uma via de

acesso às transformações da atitude do sujeito na conduta da sua existência: é nos momentos-charneira ou de crise que esta atitude se revela mais claramente (Josso, 1991). Pela análise destes momentos poderá ser possível tomar consciência da relação entre uma certa maneira de nos colocarmos, de agirmos e de reagirmos em determinadas situações e as soluções adoptadas ou as possibilidades encaradas/consideradas. "São os seres mais ou menos empreendedores, mais ou menos confiantes em si próprios e no seu ambiente humano, que reivindicam mais ou menos vigorosamente o seu direito de ser ou de tornar-se no que pensam ser, mais ou menos abertos à mudança. Esta atitude flutua segundo os períodos e os domínios da vida" (Josso, 1991, p. 216).

De um modo geral, parece que esta atitude do sujeito se manifesta no seio de uma dialéctica entre passividade e iniciativa que se apresenta concretamente como um balancear entre considerar-se como um ser condicionado, objecto-resultado de determinações de todas as espécies e considerar-se como sujeito da sua história lidando com um conjunto de condicionantes e de limites (inclusivé os seus próprios). A evolução desta atitude para uma polaridade ou para outra é alimentada por transformações conscienciais que balizam o percurso de vida. Enfim, esta atitude do sujeito está largamente dependente das qualidades e defeitos que o sujeito se reconhece a si próprio, consoante os pense como um conjunto fechado ou, pelo contrário, os pense como um conjunto aberto e em evolução.

4. - Do Percurso ao Processo de Formação

O que foi formador no meu percurso?

O que é que eu fiz comigo mesma?

Através do desenvolvimento das capacidades de atenção consciente ao que se passa e ao que se passou em mim própria e de explicitação da aplicação dessa capacidade à prática reflexiva, individualmente e no contexto do grupo de investigação-formação e ainda pelo confronto de ideias tanto com a bibliografia consultada como no seio de grupos de discussão, foram elaboradas experiências, a partir da reflexão sobre os vividos, que me permitiram identificar, no meu percurso de formação, períodos, momentos-charneira e aprendizagens realizadas e encará-las sob o ângulo de tomadas de consciência de centros de interesse de conhecimento dominantes, da sua génese, evolução e deslocamento. A explicitação do meu processo de formação decorre assim de um conjunto de actividades reflexivas tanto individuais como colectivas que, pelo jogo de alternâncias, alimenta a tomada de consciência não apenas do que foi formador e a que nível o foi, mas igualmente das dinâmicas em que o sujeito se envolveu ou foi envolvido. "Este conjunto de actividades reflexivas consiste assim num processo de conhecimento cujo desafio é a compreensão da formação do sujeito e do lugar do sujeito neste processo" (Josso, 1991, p.200).

Os pontos de referência da compreensão do processo de formação encontram-se organizados em torno das seguintes categorias:

- . periodização e momentos-charneira
- . os domínios de aprendizagem
- . os conhecimentos na formação
- . as dinâmicas

. atitudes e qualidades do sujeito.

São estas cinco categorias que serão ilustradas a partir da minha narrativa de formação.

Periodização e Momentos-Charneira

Tendo tomado como eixos centrais de investigação, na procura de sentido do meu percurso de formação, a minha relação com o saber e a minha atitude face à profissão ao longo do período de vida que decorre entre a entrada no mundo do trabalho e o momento actual, emergem na primeira narrativa 6 períodos a que correspondem 5 momentos-charneira, momentos de ruptura (des/re) estruturadores da minha perspectiva de vida: estes momentos situam-se em torno dos anos de 1975, 1979/80, 1980, 1985/86 e 1989. Ao questionar essa narrativa, aprofundando-a em termos de "O que foi formador no meu percurso?" e "O que é que eu fiz comigo mesma?", esses períodos reduzem-se para 4, a que correspondem 4 momentos-charneira: 1975, 1979/80, 1985/86, 1989.

O processo de formação que emerge da minha narrativa de formação, construída em torno de um eixo de investigação que procura favorecer a compreensão da minha relação com o saber e da minha atitude face à profissão, ao longo do período de vida activa, é atravessado por uma dinâmica articulada ao longo desses quatro períodos, que constituem unidades significativas do meu percurso de formação e a que correspondem quatro momentos-charneira de reorientação de perspectiva de vida. Em cada um deles mudei de contexto profissional: 1975 marca a *minha entrada no mundo do trabalho*; 1979/80 é marcado pela *opção do estágio profissional*; em 1985, *reencontro o ensino superior, como formadora de professores*; em 1989, é a *frequência do curso de mestrado*

que vem despoletar mais uma ruptura na minha relação com o saber e na minha atitude face à profissão. Estes deslocamentos contextuais foram livremente escolhidos e assumidos, tendo sido minha a iniciativa do movimento que os gerou, movimento que em si próprio contém a vontade de mudança e está contido na própria mudança. Os momentos-charneira constituíram de cada vez uma aprendizagem da ruptura: ruptura na relação com o saber e na atitude face à profissão, estendendo-se cada vez mais às relações interpessoais, aos contextos sócio-culturais, aos modos de vida. Esta aprendizagem da ruptura permitiu-me tomar consciência de que a mudança implica simultâneamente o abandono de algumas aquisições e a abertura a novas potencialidades. Neste sentido, torna-se pertinente a afirmação de alguns dos autores de referência deste trabalho, quando dizem que formar-se é transformar-se. Os momentos-charneira são marcados, cada um deles, por um questionamento que é gerado no período anterior e que evolui em cada período para um novo questionamento: a preocupação sobre *o papel que o professor pode desempenhar na redistribuição social da apropriação do poder do conhecimento* (emergente no contexto sócio-político da Revolução de 25 de Abril e na fase de início de carreira, durante a qual o meu espaço de intervenção privilegiado é a sala de aula), evolui para um questionamento do *desenvolvimento do professor enquanto actor social* (num contexto de desempenho de funções como profissional da educação, no qual o meu espaço de intervenção privilegiado se alarga para fora da sala de aula, para a escola enquanto instituição). Este questionamento, por sua vez, evolui para o da procura de *compreensão do modo como os professores se formam, enquanto pessoas singulares* e emerge num contexto de trabalho dominado pelas preocupações da formação de professores, assumindo actualmente a forma da questão: *"Como redistribuir o poder da (auto)avaliação?"*. Actualmente ainda, esta própria questão orientadora da busca de sentido para a minha forma de agir e de pensar, está a sofrer

transformações, alargando-se no sentido da procura de *compreensão do modo como eu me (trans)formo*. Entre os momentos-charneira, a desordem introduzida é gerida através de um conjunto de actividades de adaptação a novos ambientes, a novas realidades, a novas relações. Cada período foi a ocasião de um acumular de experiências que se integravam mais ou menos harmoniosamente ou conflitualmente nas minhas compreensões anteriores. Estes confrontos com a novidade são precisamente espaços e tempos de aprendizagens e de tomadas de consciência.

Os Domínios de Aprendizagem

"Tudo o que fazemos com nós próprios, com outrém, com objectos, com o ambiente natural, exige que nós saibamos mobilizar atributos físicos e psíquicos, descobrir propriedades nos objectos e no ambiente, tornarmos-nos sensíveis às qualidades do outro, a fim de que a articulação entre o sujeito e a mediação que ele utiliza permita o sucesso da actividade" (Josso, 1991, p.209). Com base neste argumento, Josso chega a uma categorização que lhe permite classificar a muito grande diversidade de aprendizagens que efectuamos no decurso de uma vida: aprendizagens psicossomáticas, aprendizagens instrumentais, aprendizagens relacionais, aprendizagens reflexivas. Qualquer situação de aprendizagem exige a presença destas categorias e necessita de actualização de aprendizagens anteriores, a partir das quais podemos entrar na novidade. O facto de acumularmos no tempo experiências de aprendizagem, introduz uma dimensão suplementar: a de uma aprendizagem da aprendizagem, que se torna suporte de novas aprendizagens, acelerando o processo e permitindo antecipar as condições a reunir na iniciação, aquisição, conservação e adaptação de um saber-fazer. "Esta aprendizagem da aprendizagem

implica uma capacidade de auto-observação e de explicitação do que foi feito em tal ou tal aprendizagem, a fim de que esta conscientização sirva de base a uma autonomização do sujeito numa qualquer aprendizagem" (Josso, 1991, p.210). A complexidade do processo de aprendizagem desafia constantemente os pedagogos e a organização racional das actividades educativas. A abordagem biográfica surge como um dos suportes possíveis a uma pedagogia da experiência que mobiliza explicitamente, naquele que aprende, o seu saber fazer consigo próprio, o seu saber sobre si próprio e as suas experiências, para facilitar a entrada do sujeito numa nova aprendizagem. Alguns exemplos extraídos do meu percurso (explícitos e implícitos na narrativa de formação e referidos directa ou indirectamente na análise que se segue) permitirão precisar o que caracteriza cada uma das categorias propostas, contribuindo assim para a compreensão do meu processo de formação.

. Aprendizagens Psicosomáticas

O desenvolvimento das capacidades físicas e psíquicas é uma constante em todo o percurso de formação. A mudança de contextos de trabalho revelou-se facilitadora desse desenvolvimento: se um período de início de carreira propicia o desenvolvimento da aprendizagem *do ouvir e do falar em público, da organização de uma intervenção, da preparação e da direcção de uma reunião*, o desempenho de funções cada vez mais envolventes da pessoa-professor acarreta uma aprendizagem permanente do controlo das emoções e um desenvolvimento das capacidades de observação tanto da vida interior como das realidades exteriores. O contacto com um público específico e diversificado característico da profissão de professor e de formador, promove o desenvolvimento das aprendizagens inerentes à conservação do corpo e ao equilíbrio psíquico, na procura de um bem-estar global ...de *construção de uma postura mais*



reflectida, mais calma, porventura mais madura em termos de atitude face à profissão e à vida.

. Aprendizagens Instrumentais

Incluem-se nesta categoria tanto as aprendizagens relativas ao uso e conservação dos objectos, como as aprendizagens de formas de proceder e de procedimentos, que vão sendo realizadas ao longo de todo o percurso de formação. Assim, no primeiro conjunto coloco as aprendizagens respeitantes ao uso e conservação do retroprojector e acetatos, dos gravadores audio e vídeo e respectivas cassettes, do computador, do projector de slides e dos próprios slides, dos painéis e respectivos suportes, das fotocopiadoras, do fax, do automóvel e dos mil e um objectos da vida quotidiana, incluindo o papel, o lápis e a caneta, o giz e o quadro, para não falar noutros suportes de comunicação (re)criados nas situações de maior carência de meios sofisticados e promotores da invenção. Quanto ao segundo conjunto, nele coloco tanto a aprendizagem das regras do código da estrada, como das regras de conduta nos diversos grupos em que me fui inserindo, passando pela das normas administrativas dos formulários e ofícios, dos processos de utilização e de construção de um ficheiro, das regras de utilização das diversas máquinas a que vamos tendo cada vez mais fácil acesso.

Estas aprendizagens instrumentais tornam-se evidentes como suportes operacionais tanto *da procura de modos de trabalho facilitadores da comunicação interpessoal e da partilha de processos que cada um utiliza para aprender*, como do desenvolvimento da *capacidade de recorrer a informação armazenada e de descobrir novas fontes de informação*, ou ainda nos momentos em que *carregava todos os livros que encontrava, para dentro da sala de aula, organizava a leitura, o debate e o confronto de ideias*, ou ainda nos outros em que promovo o recurso à utilização de

acetatos, de diapositivos, de recolha de canções, de músicas, de depoimentos, de documentação fora da escola, na vida .

. Aprendizagens Relacionais

Estão presentes nesta categoria as aprendizagens relativas à convivialidade, considerando, quer as relações interpessoais em diferentes contextos (profissional, associativo, cultural, familiar,...), quer as relações entre gerações, género, hierarquias. Estas aprendizagens são favorecidas não só pelas mudanças de contexto sócio-cultural, como pelo movimento inerente a um mesmo contexto. Todos os anos nas escolas se verificam mudanças, tanto a nível do corpo docente, como do corpo discente, do grupo de funcionários e dos grupos com quem se contacta frequentemente no exterior. A própria organização do feixe de relações vai evoluindo e interagindo com os projectos de trabalho e com as perspectivas de vida. Estas aprendizagens relacionais vão assim sendo realizadas e (trans)formadas ao longo do percurso de formação e consistem não apenas numa actualização de comportamentos adequados a cada contexto relacional, mas igualmente em sabermos libertar-nos deles para criarmos os nossos próprios modos de relação:

(...) decorrentes da Revolução de 25 de Abril de 1974, em termos sociais e culturais a transformação das atitudes e dos comportamentos era uma construção quotidiana que invadia todos os espaços de vida privada e colectiva (...) Nas escolas vivia-se uma época de aprendizagem da participação colectiva e democrática, da afirmação de valores e de princípios. As reuniões gerais de escola, as reuniões de professores, de funcionários, de alunos tornam-se frequentes e revelam-se espaços privilegiados de aprendizagem (...) O

reconhecimento da identidade do grupo prevalece sobre o reconhecimento da identidade individual (...) Era a vontade de inverter o sentido das relações sociais existentes até então. Na sala de aula aprendi a tomar decisões e a construir regras internas de organização e funcionamento em conjunto com os alunos.

(...) O meu espaço privilegiado de intervenção alargava-se para fora da sala de aula, pelos contactos entretanto estabelecidos com grupos de professores, em torno da actividade sindical (...) As relações interpessoais tornaram-se fundamentais. O grupo de professores com quem passei a viver e a conviver dentro e fora da escola, assumiu um significado muito forte. Foi o alargamento dos espaços de encontro, a construção de uma vida cultural diversificada, a afirmação de um projecto de vida e de uma nova visão do mundo. Período rico de relações entre pessoas, como pessoas.

(Coimbra...) Foi um ano compacto de novas aprendizagens, de estabelecimento de novas relações, quer com pessoas, quer com o trabalho, tanto a nível afectivo como a nível social, cultural, sindical e político.(...) A nível do trabalho na sala de aula, esta postura traduziu-se... (no) inventar propostas de actividades que promovessem a participação, a comunicação, a apropriação do saber.

(...) foi(-se) produzindo um deslocamento (...) no sentido de grupos mais pequenos, com interesses comuns (...) como uma outra forma de dar vida e significado aos projectos de trabalho e de desenvolver perspectivas de projectos de vida.

. Aprendizagens Reflexivas

Distingue-se aqui reflexão pragmática (como proceder para fazer?) - que cobre o campo da resolução de problemas postos pela adaptação de saberes-fazer e de saberes, em condições concretas - da reflexão crítica

(como é que acontece tal ou tal fenómeno?), que se efectua a partir de ou em torno de questões, de observações, de ideias ou de valorizações. Esta capacidade da reflexão está subjacente a qualquer aprendizagem e pressupõe informações e saberes que a alimentam. "É precisamente graças a esta reflexividade que o processo de aprendizagem pode efectuar-se" (Josso, 1991, p.212).

A aprendizagem da reflexão atravessa todo o percurso de formação, emergindo fortemente tanto nos momentos de tomadas de decisão, que acarretam rupturas no percurso, como nas tomadas de consciência que transformam os vividos em experiências. Ao longo da narrativa do percurso de formação, surge à evidência nos registos realizados:

(...) Os primeiros contactos com turmas de alunos adultos(...)fizeram-me despertar para a problemática da aprendizagem(...) Comecei a tomar consciência da importância dos processos de trabalho para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da confiança dos alunos na sua própria capacidade de sucesso na escola.

(...)No contexto do Conselho Pedagógico iniciei a aprendizagem da tomada de decisões internas na e para a escola.

(...)Rememorizando estes momentos (tentativas de aproximar a educação da vida) e reflectindo sobre eles à luz da minha perspectiva de vida actualmente, tomo consciência de que a iniciativa era ainda muito minha, da professora, embora aberta à participação dos alunos. O recurso a elementos e a suportes de comunicação diversificados serviam, no fundo, para promover um consumo do saber de um modo mais eficaz, não era a promoção da produção do saber a partir do questionamento da vida.

A nível de grupo profissional, desenvolvi competências de tomada de posição face a documentos legais (...)

(...)A reflexão realizada no âmbito do núcleo do Meio Físico e Social permitiu-me ir ganhando consciência da convergência de preocupações pedagógicas, metodológicas e epistemológicas entre as diversas áreas científicas nele representadas.

(...)(no contexto da profissionalização em serviço)... Os modelos de formação implícitos neste trabalho sofrem uma evolução no tempo, passando progressivamente de um primeiro momento em que a acção é desenvolvida a partir da reflexão em torno da partilha de vividos, alimentando assim novas acções, para um segundo momento em que é pressuposto um perfil de professor subjacente a um documento de avaliação, para um terceiro momento em que a orientação é guiada pela criação de condições para que cada um reflecta sobre a sua singularidade e seja sujeito activo da sua transformação de perspectiva, ou seja, na sua formação.

(...) Estes conflitos vão sendo progressivamente resolvidos pela mediação da satisfação do gosto pela descoberta de novos sentidos, pela construção de novas perspectivas, pela transformação dos vividos em experiências que dão um novo sentido à minha atitude face à profissão, à minha relação com o saber, à minha perspectiva de vida.

Os Conhecimentos na Formação

A compreensão do que foi formador num percurso de formação exige a atenção tanto às competências adquiridas, como às tomadas de consciência efectuadas e aos conhecimentos integrados. Quer dizer que os domínios de aprendizagem que acabam de ser apresentados podem ser encarados tanto sob o ângulo dos saberes-fazer adquiridos, como sob o ângulo dos saberes que requerem (Josso, 1991). Torna-se pertinente, pois, a abordagem dos referenciais a partir dos quais as realidades são percebidas e interpretadas.

Trata-se aqui de referenciar os universos de conhecimento dominantes para a autora nos diversos períodos, que lhe serviram ou servem de suporte para compreender a realidade envolvente, para se compreender a si própria, para dar uma ou várias significações aos acontecimentos, situações, actividades, relações vividas, que suportam, enfim, o sentido da sua perspectiva de vida.

As diversas ordens de realidade que estão co-presentes no conjunto de situações de vida rememorizadas são traduzidas por registos cuja dominância de expressão flui entre o sociológico e o psicológico. Embora os diversos registos estejam co-presentes em cada momento e em cada período, emerge uma evolução na dominância dos registos sociológico, económico e político, nos primeiros períodos considerados, para uma dominância dos registos psicosociológico, cultural e psicológico, nos últimos períodos:

(1975:) Vivendo-se então em Portugal um processo de transformações profundas a nível económico e político, decorrentes da Revolução de 25 de Abril de 1974(...) o registo sócio-político domina os discursos e as acções.

(...) A partir do 2º ano deste período de iniciação, o meu interesse de conhecimento alargou-se para o campo dos conteúdos. (...) o interesse pela compreensão dos processos e das dinâmicas de desenvolvimento sócio-económico das sociedades foi ganhando raízes e surge como uma permanência em evolução no meu processo de formação. Neste período inicial aprendi a dar vida a muitos dos saberes com que tinha contactado na Faculdade e a transformá-los em conhecimento.

(...) As leituras realizadas eram predominantemente de âmbito político e económico, a minha perspectiva de vida era dominada por uma valorização da construção de uma sociedade justa e igualitária...

(...) A dinâmica do desenvolvimento sócio-económico, analisada à luz do materialismo dialéctico, dava sentido à minha perspectiva de vida, quer em termos sociais, políticos e económicos, quer em termos da compreensão das relações entre grupos e entre pessoas, tanto na vida privada como na vida colectiva.

(1979/80 - 85:) A participação nos movimentos sociais em torno das eleições sindicais e legislativas, favoreceu o reforço da minha tomada de consciência do direito à diferença, do direito das minorias. Na sala de aula, aprendi a prestar uma atenção cada vez mais diferenciada a cada um dos alunos, a deixar de ter um olhar predominantemente sobre o grupo-turma ou sobre os pequenos grupos na turma.

(1980:) Os estágios clássicos dão lugar a um projecto de profissionalização em exercício, em que se reconhece às escolas e aos professores um papel fundamental na sua organização e funcionamento. (...)aprendi a construir colectivamente um projecto de formação a nível de escola(...)

(...)No final deste período começavam a manifestar-se necessidades de mudança, por um deslocamento do meu interesse de conhecimento de um campo muito centrado na acção colectiva (...) para um campo mais aberto (...) o que despoletou a procura de novas fontes de informação que alimentassem essa reflexão.

(1985/86-89:) A organização e o funcionamento interno da ESE criavam condições propícias a um alargamento e a uma diversificação dos interesses de conhecimento(...) veio permitir o alargamento dos meus interesses de conhecimento pelos aspectos do desenvolvimento regional, na óptica do desenvolvimento dos recursos humanos e muito

especialmente foi um contributo importante para um deslocamento no sentido da educação de adultos, (...) Este interesse vai interferir e sofrer interferências ao longo do trabalho desenvolvido com professores "formalmente" em formação, no contexto da profissionalização em serviço.

(1989-1993:)A abertura à procura de novas fundamentações teóricas, à destruição de opiniões e de certezas, à emergência da desordem e da dúvida, geram... a transformação dos vividos em experiência, experiência que, como diz Josso, é o espaço-tempo da formação.

O ritmo de evolução desta mudança é lento e realiza-se no sentido do alargamento progressivo dos interesses de conhecimento dominantes e não propriamente através de rupturas: os novos centros de interesse integram os anteriores e enriquecem-nos com a abertura de novas perspectivas. Os deslocamentos efectuados resultam tanto de um movimento de transformação pessoal como colectiva, de uma procura de equilíbrio no modo como compreendo o homem e o mundo, as relações sociais e as relações intersubjectivas, o lugar da dimensão colectiva e da dimensão social na mudança. É desta procura de equilíbrio que decorre a prioridade atribuída neste trabalho à compreensão da (trans)formação da pessoa.

As dinâmicas do processo de Formação

As dinâmicas que atravessam e alimentam o meu processo de formação, deixam transparecer a forma singular que assume a resolução dos desafios com que me tenho confrontado ao longo do meu percurso de formação. Esses desafios, que emergem mais fortemente nos momentos-charneira, são assumidos mais ou menos harmoniosamente ou conflitualmente

através da (re)construção permanente do feixe de relações entre o individual e o colectivo. "É esta noção de desafio para a pessoa, nas transformações, que serve de referência para tentar qualificar as dinâmicas que atravessam a multiplicidade de transformações e que permite abordar o processo de formação como uma totalidade sistémica, que conhece uma evolução singular sobre temáticas mais ou menos generalizáveis" (Josso, 1991, p.214). As relações entre individual e colectivo assumem formas particulares, ao longo do percurso de formação, num movimento em torno de três dialécticas: autonomização/ conformização, responsabilização/ dependência, interioridade/exterioridade.

. Autonomização/Conformização

Esta dialéctica está presente em todo o percurso de formação, num movimento de construção permanente de uma autonomização física e psíquica, que se confronta com o seu contrário: a conformização com uma situação que se revela insatisfatória ou o assumir o desafio do desconhecido, do novo. É assim que ela emerge no percurso, logo na primeira narrativa, evidenciando-se este movimento face à família... *O início da minha actividade no mundo do trabalho, em Janeiro de 1975, como professora de Matemática no ensino secundário, em Setúbal, representou uma etapa decisiva no caminho para a autonomia em relação à família, nomeadamente em relação aos pais,*, assumindo formas cada vez mais interiorizadas de autonomização, face aos envolvimento sócio-políticos, a condicionantes sociais, a modelos de estilo de vida, a sistemas de pensamento, às representações de mim própria e das suas relações com os outros,..., que perpassam nas tomadas de decisão subjacentes a cada momento-charneira.

. Responsabilização/Dependência

Esta dialéctica está presente ao longo do alargamento da dimensão da minha intervenção como pessoa-professora e formadora, quer na reconstrução do lugar pessoal na vida em grupo e nas relações interpessoais, quer nos envolvimento sócio-políticos, quer nas opções profissionais e na procura de formação, quer no confronto com a noção de projecto pessoal de vida e do sentido que lhe é dado: *Esses espaços (de intervenção) alargavam-se à vida privada e as fronteiras esbatiam-se por um movimento interactivo de interrelações que contribuíam, no seu conjunto, para a construção de uma perspectiva de vida cujo sentido era dado na luta (...) pelo assumir de responsabilidades decorrentes de rupturas conscientemente feitas.*

. Interioridade/Exterioridade

Desta bipolaridade emergem momentos de tensão entre a minha vida interior e o meu modo de viver em relação com os outros. Estas tensões nascem de uma contradição entre comportamentos e ideias expressas, por um lado, e, por outro lado, pensamentos e sentimentos não exteriorizados e aparecem na altura em que uma evolução interior se encontra contrariada por condições exteriores até então satisfatórias, na sequência de uma tomada de consciência que põe em desordem uma coerência interior, ou ainda em situações em que se deseja evitar um conflito aberto, ou, enfim, em todos aqueles momentos em que os outros nos dão uma imagem de nós próprios que sentimos sem correspondência interior (Josso, 1991). Esta dialéctica está presente *na busca permanente de coerência entre o agir e o pensar, de atribuição de sentido para a acção quotidiana, (...) que passava pela rejeição do que não estava de acordo com os princípios de vida defendidos e pela sua afirmação na acção; (...) (n)o*

desajustamento entre as minhas intenções de desenvolvimento de um trabalho colectivo sincronizado por uma perspectiva de intervenção interdisciplinar e a diversidade de perspectivas existentes no seio de um conjunto de 60 directores de turma; e ainda quando ...a dúvida e a tolerância passam a dominar o discurso, o prazer da descoberta da pessoa passa a dominar a acção e a reflexão, a descoberta e a construção de mim própria passam a dominar a minha perspectiva de vida.

Os momentos-charneira identificados ao longo do percurso de formação são pois elementos vitais da dinâmica do processo de formação, momentos de tensão que "não são senão tempos fortes de uma dialéctica permanente ao longo de toda a existência" (Josso, 1991, p.216).

Atitudes e Qualidades do Sujeito

A abordagem do processo de formação em termos de dinâmicas permite entrar nas transformações conscienciais do sujeito e dá assim uma via de acesso às transformações da atitude do sujeito na conduta da sua existência (Josso, 1991). Esta atitude revela-se mais claramente nos momentos-charneira ou de crise. Pela análise destes momentos é possível tomar consciência da relação entre uma certa maneira do sujeito se colocar, agir e reagir em determinadas situações e as soluções adoptadas ou as possibilidades encaradas/ consideradas. São momentos por excelência de reivindicação do direito de ser ou de nos tornarmos no que pensamos ser, momentos abertos à mudança: a entrada no mundo do trabalho é um marco no conjunto de transformações da atitude da autora, realizadas no confronto entre considerar-se sujeito ou objecto da sua própria história de vida, história que é balizada por *momentos altos de afirmação do eu e de abertura para a vida (...) da reivindicação por excelência do direito de*

ser, do desenvolvimento da capacidade de remover obstáculos, da afirmação do viver.

Esta atitude flutua segundo os períodos e os domínios da vida, o que me leva a reconhecer-me nas afirmações de Josso: "De um modo geral, parece que esta atitude do sujeito se manifesta no seio de uma dialéctica entre passividade e iniciativa que se apresenta concretamente como um balancear entre considerar-se como um ser condicionado, objecto-resultado de determinações de todas as espécies e considerar-se como sujeito da sua história lidando com um conjunto de condicionantes e de limites (inclusivé os seus próprios). A evolução desta atitude para uma polaridade ou para outra é alimentada por transformações conscienciais que balizam o percurso de vida. Enfim, esta atitude do sujeito está largamente dependente das qualidades e defeitos que o sujeito se reconhece a si próprio, consoante os pense como um conjunto fechado ou, pelo contrário, os pense como um conjunto aberto e em evolução" (Josso, 1991, p. 216).

Conclusão

Poderia dizer com Josso (1991) que o que foi formador no meu percurso foram actividades, situações, acontecimentos, encontros e relações que me fizeram descobrir realidades até então desconhecidas, que me permitiram exercer ou adquirir qualidades, que provocaram tomadas de consciência, que interrogaram significações adquiridas ou forjadas anteriormente e que me constrangeram, por esse facto, a reelaborar sentido, emergindo o processo de formação como "um conjunto de transformações efectuadas pelo sujeito tanto sobre si-próprio e na sua relação consigo próprio, como nas suas interacções sociais e na sua relação com o ambiente" (Josso, 1991, p.217).

A elaboração da narrativa permitiu-me compreender que na dinâmica do processo de formação que emerge da procura de compreensão do modo como me (trans)formei/me (trans)formo, a tomada de consciência é ao mesmo tempo um dos elementos detonadores de um processo de conhecimento e o resultado do processo despoletado. É o momento em que focalizamos a nossa atenção sobre um fragmento da nossa realidade interior ou exterior. "A tomada de consciência não pertence exclusivamente à racionalidade e ela não é da ordem do discurso, mesmo se o discurso a pode simbolizar" (Josso, 1991, p.283). A tomada de consciência é, em suma, um acontecimento extremamente banal no funcionamento perceptivo e consciencial. A explicação e a compreensão do despoletar de uma modificação da atenção permanecem por realizar, em todo o caso, implicam um nível subtil do funcionamento psicossomático. "A tomada de consciência é uma capacidade do sujeito e enquanto tal ela é o indicador da presença activa do sujeito, instrumento mental da sua autonomização, (...)entendendo autonomização como movimento de constituição do sujeito enquanto ser activo no seio de determinações; é porque existe um sujeito que há tomada de consciência, mesmo se é preciso um conjunto de tomadas de consciência para se compreender como sujeito" (Josso, 1991, p.284).

A tomada de consciência da diversidade das aprendizagens efectuadas no decurso de uma vida e da multiplicidade de saberes que estão à nossa disposição na memória colectiva, saberes aos quais temos mais ou menos acesso segundo os nossos interesses de vida e a nossa perseverança, permitiu-me dar conta de que o conhecimento extraído de experiências e o extraído de saberes teóricos, se co-habitam mais ou menos harmoniosamente, nem por isso deixam de ter uma autonomia relativa. Estas duas fontes de conhecimento entrecruzam-se, questionam-se, articulam-se, mas ficam em polaridade. É por isso que Josso atribui às palavras *conhecimento* e *saber* respectivamente a fonte experiencial e a

fonte teórica ou a experiência de outrém, no sentido em que o conhecimento implica a presença de um sujeito individual que experimenta um saber já constituído ou que extrai reflexões de um vivido ou ainda que alimenta uma reflexão sistemática por uma experiência. A noção de experiência é, pois, o que faz a diferença. Os "conhecimentos livrescos" não são, na óptica de Josso, conhecimentos, mas saberes, são referenciais colectivos. Então, "os saberes teóricos tornam-se conhecimento desde que o sujeito encontre maneira de os relacionar, de um modo satisfatório para si, num certo número de experiências" (Josso, 1991, p.286).

PARTE III - (RE)CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO DO SINGULAR COM O UNIVERSAL

"Depois do primeiro período paleo-cultural da heteroformação, que quis impôr-se como o todo da formação, parece despontar actualmente a idade neo-cultural da auto-ecoformação, que faz do processo de formação um processo permanente, dialéctico e multiforme"

Pineau (1988)

O confronto entre as três reflexões finais produzidas como balanço do processo (auto)biográfico vivido, permitiu-me construir a III Parte deste trabalho, que constitui o ponto de chegada deste processo, mas que contém em si pontos de partida possíveis para trabalhos futuros. Esta III Parte encontra-se organizada em dois pontos, que correspondem à reflexão produzida sobre a formação encarada sob o ponto de vista do sujeito que se (trans)forma e sobre a abordagem (auto)biográfica enquanto via de acesso ao conhecimento dos processos de (trans)formação do sujeito.

1. - Que Aprendemos com as Narrativas, sobre a Formação?

Ao confrontar as minhas reflexões finais com as produções realizadas no contexto do grupo de investigação-formação, que foram elaboradas a partir de uma reflexão final sobre o processo vivido ao longo deste estudo e visando fazer um balanço em torno da questão: "Que aprendemos com as narrativas, sobre a formação?", emerge como traço comum a experiência como fonte dominante de conhecimento e a formação experiencial como característica do processo de formação pessoal de cada uma das professoras envolvidas.

A: (...)Estruturo-me num espaço cultural feito de linguagens, referências, hábitos, sentimentos, praxis variadas e "rituais de vivências".

Feito de pessoas. (...)A formação, porém, no que ela tem de "definitivo" (naquilo que eu considero que me marcou de facto e que reperspectivou a minha vida) é um espaço de encontro do meu eu com tudo o resto que pulula à minha volta.

Ç: (...)será pela necessidade que o homem dá grandes saltos na sua formação (...)para o professor sentir o que é a dita necessidade que mencionei atrás, ele terá necessariamente de ter passado enquanto pessoa, por uma "formação" constante, que tem a ver consigo próprio, nas suas várias componentes de ser humano - emocional, racional, física, social, etc. Poderemos então dizer que a formação começa quando começa um ser humano, havendo, de qualquer forma, momentos de avanço e de recuo ligados à própria história de vida de cada um.

M: (...) o que foi formador no meu percurso foram actividades, situações, acontecimentos, encontros e relações que me fizeram descobrir realidades até então desconhecidas, que me permitiram exercer ou adquirir qualidades, que provocaram tomadas de consciência, que interrogaram significações adquiridas ou forjadas anteriormente e que me constrangeram, por esse facto, a reelaborar sentido, emergindo o processo de formação como "um conjunto de transformações efectuadas pelo sujeito tanto sobre si-próprio e na sua relação consigo próprio, como nas suas interacções sociais e na sua relação com o ambiente" (Josso, 1991, p.217).

O conceito de formação experiencial não é pacífico, no sentido em que não existe propriamente um consenso em torno do seu sentido, mas poder-se-à revelar um potencial a ter em conta nas abordagens dos processos de formação e na concepção de programas de formação.

A expressão "formação experiencial ou aprendizagem experiencial" é de origem recente. Os americanos foram os primeiros a juntar os dois

termos em "experiential learning" nos anos 30. Historicamente, Cyril Houle (1977) associa a origem do movimento à história dos sistemas educativos. No século XX vários filósofos da educação (J.Dewey, por exemplo) lutaram contra uma concepção demasiado virada exclusivamente para a assimilação de conhecimentos e reintroduziram a experiência no campo educativo. A maior parte dos grandes sistemas filosóficos, epistemológicos, psicológicos e sociológicos enunciam a contribuição da experiência individual e colectiva para o desenvolvimento do saber, embora o façam de forma diversificada e não consensual: os empiristas consideram a experiência como a única fonte legítima de saber; os racionalistas consideram-na uma fonte inferior de conhecimentos; a psicologia genética coloca a experiência prática no cerne do desenvolvimento da criança, à qual o raciocínio permite, em seguida, integrar e ultrapassar os dados brutos da experiência; a abordagem experimental baseia-se na interacção constante entre a experiência controlada (experimentação) e a teoria (Landry, 1989).

Keeton e Tate (1978, citados por Landry, 1989) consideram necessárias duas condições para que uma formação possa ser qualificada como experiencial: o contacto directo e a possibilidade de agir. Estas duas condições estabelecem uma distinção clara entre a assimilação de informações e a formação experiencial, encontrando-se também presentes nos propósitos de Dewey (1975, citado por Landry, 1989) quando este considera que a experiência comporta um elemento activo (a experimentação propriamente dita) e um elemento passivo (as consequências da experimentação). Dewey estabelece uma distinção entre duas maneiras de aprender pela experiência: seguindo o método de tentativa-erro (experiência empírica) ou procedendo segundo o método experimental (experiência reflexiva), remetendo a formação experiencial para este segundo método.

Kolb (1984) define a formação experiencial como sendo um processo no decurso do qual é criado um saber graças à transformação da experiência pela observação reflexiva, pela conceptualização abstracta e pela experimentação activa. Trata-se de um processo circular, constantemente repetido, que não se desenvolve necessariamente numa ordem pré-estabelecida, dependendo das preferências pessoais e das condicionantes situacionais, a importância atribuída a uma ou outra das etapas.

Chickering (1977, citado por Landry, 1989), admitindo que a formação experiencial necessita de um contacto directo entre o sujeito e o objecto, considera que a pessoa é envolvida em todas as suas dimensões (cognitivas, afectivas, comportamentais, ...) e que as mudanças ocasionadas pela formação experiencial se fazem sentir nos vários níveis: desde conhecimentos, capacidades, comportamentos, até atitudes, auto-imagem, etc.

Pineau (1989) define a formação experiencial como uma formação por contacto directo (sem mediação de formadores, de programa, de livro, de écran e até mesmo de palavras, e, portanto, sem diferido, a quente, pelo menos na sua génese), mas reflectido (sublinhando a dimensão cognitiva das transacções reunificantes): "Subitamente, o objecto, o sujeito ou a situação está lá, impõe-se, surge como acontecimento. Acontecimento que pode durar, gastar-se, importunar precisamente pela sua proximidade, aperfeiçoando-se sem intermediário e por vezes sem interrupção (...) a experiência é a ruptura desta continuidade (...). No início é mesmo deformadora fazendo explodir a forma anterior - reunindo elementos antes separados (...). Para que seja formadora - para que se torne uma boa experiência - é preciso que a forma seja reconstruída, que a continuidade seja reorganizada segundo transacções, acções que vão para além da separação através dela" (Pineau, 1989, p.25).

Finger (1989c) contrapõe à "aprendizagem experiencial" a "formação pelas experiências de vida", considerando que a expressão "formação

experencial" reúne de uma forma inconsistente duas concepções e duas tradições epistemológicas e filosóficas irreconciliáveis, residindo a verdadeira diferença na natureza da experiência: "na primeira concepção (anglo-americana) a experiência é na realidade uma experimentação, enquanto que, na segunda (alemã), a experiência constitui, pelo contrário, a ligação entre a pessoa e a cultura, fundamento da identidade da pessoa" (Finger, 1989c, p.39). A questão de fundo desta clarificação reside na relação do indivíduo com a sociedade: a primeira concepção tem raízes na filosofia progressista e pragmática e procura promover, através da "aprendizagem experencial", as ideias de uma sociedade moderna, assim como a adaptação do indivíduo a esta última; a segunda concepção orienta-se para a filosofia "da vida", ela própria enraizada no romantismo alemão, opondo-se à primeira pelo facto de que aspira a formar a identidade de uma pessoa, enquanto que a sociedade moderna tende a destruí-la (Finger, 1989). Da primeira, são exemplos os trabalhos de Kolb e de Jarvis, que se apoiam nas concepções de Dewey para descrever o processo de aprendizagem, resultando o conhecimento de uma reflexão cognitiva operada sobre uma experiência (no sentido de experimentação científica) e sendo o resultado último de um tal processo de aprendizagem experencial, uma adaptação ao ambiente (material e simbólico), promovendo-se assim uma progressiva integração dos indivíduos na sociedade. Daí que Finger considere que a alternativa epistemológica neste domínio está por procurar numa tradição filosófica crítica face à modernidade e face à adaptação e à integração da pessoa na sociedade moderna: a "Filosofia da Vida", alemã, de que Dilthey (1833-1911) é provavelmente o último representante autêntico e cuja influência se fez sentir em numerosos sociólogos célebres, nomeadamente Georg Simmel, Max Weber e Max Scheler. Da "filosofia da vida" emerge uma concepção da pessoa que não privilegia unilateralmente a razão e a reflexão enquanto únicos motores da formação mas que atribui igualmente um papel ao que

releva da "vida", às emoções, aos sentimentos, às intuições, aos vividos e às experiências de vida em geral, podendo dizer-se que a concepção que a "filosofia da vida" tem da pessoa saiu, antes de mais, de uma reacção contra a modernidade: "a pessoa torna-se pessoa, isto é, forma-se ao compreender a "vida" histórica e sócio-cultural e a sua participação nela. Por compreensão, Dilthey designa um processo de investigação e de formação no qual a pessoa elabora um sentido a atribuir aos seus vividos e às suas experiências de vida" (Finger, 1989, p.43).

Em síntese: por um lado, alguns autores sublinham o facto de a formação experiencial desencadear a acção, visando melhorá-la, enquanto outros acentuam o facto de que é um processo global que envolve mudanças a vários níveis, sem se limitar à acção; por outro lado, a formação experiencial não se limita ao vivido e à experiência, supõe uma actividade intelectual intensa, a fim de confrontar a experiência, de a integrar, de lhe dar sentido e de a reinvestir. Estes elementos constituem os fundamentos da grelha utilizada por Landry (1989) para analisar as tendências da investigação e da prática em formação experiencial, levando-a a uma classificação a partir de dois parâmetros: os objectivos visados pelo processo de formação (quer sejam mudanças no plano do saber-fazer, da prática profissional e da acção, quer sejam mudanças nas várias dimensões da pessoa) e o facto de o processo de formação se apoiar em objectivos definidos pelo sujeito da formação ou por outros. Incluem-se no primeiro caso os trabalhos desenvolvidos no âmbito da formação prática, da formação experiencial supervisionada e do reconhecimento de competências adquiridas, enquadrados pelas chamadas Ciências da Acção, sendo os objectivos geralmente determinados à partida pelo organismo que dispensa ou que subvenciona a formação. No segundo caso incluem-se os trabalhos que colocam os vividos e a experiência pessoal daquele que aprende no centro da formação, que é orientada pelos objectivos pessoais

do sujeito em formação, que é envolvido nas suas diversas dimensões, sendo a formação um processo de transformação, de integração e de produção da experiência pessoal; é neste segundo caso que se inclui o presente trabalho de investigação-formação. Este sistema de valores educativos tem as suas raízes na corrente humanista, de que é expressão clara a "Liberdade para Aprender", de Rogers (1976, citado por Landry, 1989) e está na base dos trabalhos desenvolvidos no âmbito da autoformação (Pineau, Finger, Josso, Desroche), da formação existencial (Torbert), da formação experiencial em grupo (Kurt Lewin), da formação experiencial visando a acção política e social (Paulo Freire e Ivan Illich).

Mas a formação experiencial não se pode definir unicamente por referência à instituição educativa. No que diz respeito aos adultos, algumas evoluções da sociedade questionam de um modo inovador a educação: a) as mutações sócio-profissionais rápidas e largamente imprevisíveis; b) a nova repartição dos tempos sociais que cria novas combinações vida profissional/vida privada/ vida social/vida cultural; c) a consideração dos indivíduos enquanto actores sociais nas mutações sociais e institucionais (Courtois, 1989). Amina Barkatoolah sintetiza assim o denominador comum aos diversos trabalhos em curso dentro e fora da instituição educativa, apresentados na 1ª Conferência Internacional sobre *experiential learning*, realizada no Regent's College, Londres, 1987: "a aprendizagem é uma actividade permanente de desenvolvimento pessoal, que mobiliza o indivíduo ao longo de toda a sua vida; realizam-se aprendizagens de ordem experiencial tanto no interior como fora do sistema formal de formação, tornando-se necessário avaliar e validar as competências experienciais adquiridas; o processo de aprendizagem não é apenas cognitivo, requer também uma implicação total da pessoa; ao nível da aprendizagem experiencial, o acto de aprender desenvolve-se num

dado contexto e este contexto nunca é neutro: aprender conduz a uma tomada de consciência de si próprio e da sua relação com um contexto, podendo conduzir a acções susceptíveis de alterar a ordem estabelecida" (Barkatoolah, 1989, p.48).

2. - Que Aprendemos com as Narrativas de Formação, sobre o Método (Auto)biográfico?

Sendo a narrativa de formação e a sua auto- e co-análise extremamente conscientizantes e implicantes, ela constitui um instrumento cultural de produção da própria vida de cada um. "Escrever ou falar da nossa própria vida transforma-a de matéria prima esboroada em fragmentos biológicos, sociológicos, psicológicos, em matéria transformada, isto é, unificada, sintetizada, simbolizada segundo certos sentidos" (Pineau, 1983, p.187).

A: (...)O que parecia extremamente fácil neste roteiro sobre o passado e o presente (o presente visto à luz do passado, ou o passado visto à luz do presente) foi-se subtilmente revelando difícil e muitas vezes contraditório. Essa dificuldade motivou a reelaboração das perspectivas e balanços que pareciam aprioristicamente aceites, como dados já jogados há muito e que só agora se mostraram viciados. Essa introspecção que o trabalho proposto me proporcionou fazer, baralhou completamente a valorização que fazia de determinados períodos da minha vida, em consequente desvalorização de outros. Por outro lado, o mero facto de me disponibilizar a pensar em mim, a observar-me como objecto de análise, apesar de todas as limitações que tal facto encerra, revelou-se profundamente gratificante em termos do "ego", da pessoa, da "outra" pessoa para quem eu olhava, mas que não via, por quem me passeava distraidamente e a quem muitas vezes nem sequer cumprimentava.

Aos 38 anos acho que ainda tenho muito para viver, para mudar a até, quem sabe, para repetir sempre de formas qualitativamente diferentes, com os sabores e os condimentos que só a idade empresta.

Ç: (...)ao princípio tudo me pareceu muito fácil e aliciante; repensar a minha própria formação não parecia ser uma viagem tão arrojada como mais tarde vim a testemunhar. (...)foi através desta reflexão para trás e para diante que descobri imensos actores fundamentais da minha própria história/formação (...)tão importantes na pessoa/professora que sou hoje. (...)A conclusão a que cheguei é que se não tivesse reflectido voluntariamente sobre a formação da pessoa que sou, não teria apreciado este momento de nítido avanço no conhecimento de mim mesma... Foi de novo pela "necessidade" de saber algo mais de mim... e ser portanto um pouco mais eu própria.

M: A elaboração da narrativa permitiu-me compreender que na dinâmica do processo de formação que emerge da procura de compreensão do modo como me (trans)formei/me (trans)formo, a tomada de consciência é ao mesmo tempo um dos elementos detonadores de um processo de conhecimento e o resultado do processo despoletado.... tomadas de consciência , que interrogaram significações adquiridas ou forjadas anteriormente e que me constrangeram, por esse facto, a reelaborar sentido, numa procura permanente de coerência e de (trans)formação de perspectiva.

Segundo Pineau, para que a história de vida seja/se transforme num instrumento de conhecimento para o actor - e, portanto, de formação - é necessário que este esteja/seja implicado no tratamento do reconto da sua vida, senão, para ele, é um instrumento de alienação (Pineau, 1986). Foi o que tentei fazer ao longo deste estudo, todo ele atravessado por uma "agonia hermenêutica" (adoptando a expressão utilizada por Beraza, 1988) produzida no seio de um campo dialéctico semelhante ao que Pineau conceptualizou relativamente à utilização das histórias de vida para a autoformação (Pineau, 1983), decorrente dos dilemas que a todo o instante se me deparavam ao longo do processo. Estes dilemas iam sendo resolvidos por intermédio de algumas questões reguladoras, nomeadamente aquelas que suportaram a luta entre o considerar-me sujeito

e objecto desta investigação ou assumir como objectos os percursos de formação das professoras participantes. Das questões reguladoras salientam-se aquelas que se revelaram mais eficazes nesta luta: "O que é que eu penso que aprendi?" e "Como é que eu penso que aprendi?", pelo papel que desempenharam em contrariar o sentido da compreensão da formação que se queria construir sobre o meu processo de formação e que tendia a reflectir sobre o processo de formação dos outros. As explorações teóricas e metodológicas que atravessaram este processo que se desenrolou ao longo de 4 anos, permitiram, no entanto, transformá-lo num processo de conhecimento que teve lugar e sentido no seio do processo de formação da autora.

Esta investigação abre caminho para novos interesses de conhecimento. Deles ressalta um como dominante: a compreensão dos processos de conhecimento e de aprendizagem enquanto vias de acesso à epistemologia do sujeito. Este interesse de conhecimento colhe raízes no interesse semeado pelas aulas de Filosofia da minha adolescência e foi criando corpo ao longo das interrogações da minha existência. A realização desta investigação veio certamente avivá-lo. Um trabalho aprofundado no futuro, poderá vir a alimentá-lo.

NOTA FINAL

Ao abordar a problemática da formação através de abordagem (auto)biográfica, situei-me forçosamente no contexto de incerteza, de dúvida permanente, característico das abordagens qualitativas. Até há uns anos atrás, tratava-se de uma opção metodológica claramente marginal. De facto, por exemplo, os diversos Handbook de investigação sobre o ensino não incluíam, com excepção do último de Wittrock, um apartado que recolhesse os trabalhos realizados dentro desta abordagem. A cultura vigente não tomava em consideração tais produções, pese embora que desde os anos 20 se trabalhe na órbita da observação participante, das análises etnográficas, e de diversas formas de análises linguísticas e interpretativas. "A situação na actualidade parece começar a mudar, ainda que o paradigma vigente (em termos Kuhnianos, ainda que sem o sentido exclusivo que ele lhe dá) continue a ser o empírico-positivo. No último Handbook (Wittrock, 1986) aparece já um importante capítulo dedicado à investigação qualitativa" (Beraza, 1988, p.12).

De qualquer maneira, o qualitativo e o quantitativo, enquanto paradigmas e enquanto métodos necessitam complementar-se mutuamente para conseguir uma mais ajustada, porventura mais rica, expressão dos diversos âmbitos, níveis, variáveis, etc. que se entrecruzam nos fenómenos educativos. É nesse sentido que entendo a contribuição dos diversos estudos com que contactei ao longo da pesquisa bibliográfica realizada durante este trabalho, embora o desenvolvimento da presente investigação, que toma por objecto a pessoa-professor, tenha sido feito na esfera das metodologias qualitativas. Nesta esfera, se é certo que "o caminho se faz ao andar", certa é também a reflexão do poeta: "...Que caminho tão longo, que estrada tão comprida...". Paradoxalmente, face a estas certezas, emerge o sentido da caminhada: do culto da busca de certeza... à cultura da dúvida permanente! A dúvida sobre o modo como

processar o método... Até ao fim deste trabalho, a descoberta foi permanente. À medida que se ia construindo, conscientemente, criou-se um espaço que se quer vazio para encher, cada vez mais, de dúvidas e de disponibilidade para "tomar em mãos o poder da formação".

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM (A.), 1972, Le monde intérieur des enseignants, Toulouse, Éditions ÉRES. (2^a ed., 1982).
- ABRAHAM (A.), 1984, L'enseignant est une personne, Paris, ESF.
- ARIN-KRUPP (J.), 1981, Adult development: Implications for staff development, Manchester, CT: Author.
- ARTAUD (G.), 1981, "Savoir d'expérience et savoir théorique. Pour une méthodologie de l'enseignement basé sur l'ouverture à l'expérience", Revue de sciences de l'éducation, vol.VII, N^o1, Hiver 1981.
- BALL (S.), GOODSON (I.), org.s, 1989, Teachers' Lives and Careers. London, The Falmer Press, 2^a ed.
- BARKATOLAH (A.), 1989, "L'apprentissage expérientiel: une approche transversal", pp.47-55 in: Éducation Permanente, N^o100-101.
- BERAZA (M.Z.), 1988, "Condiciones metodologicas en el pensamiento del profesor. Los autoinformes", pp. 9-41 in: GARCIA (C), ed., Avances en el estudio del pensamiento de los profesores. Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- BERGER (G.), 1988, "Formation introuvable pour profession impossible", pp.73-79 in: Éducation Permanente N^o 96, Déc.1988.
- BRAUN (A.), 1988, "Enseigner et former: deux composantes du processus éducatif", pp.121-130 in: Éducation Permanente N^o 96, Déc.1988.
- CHICKERING (A.W.), 1977, Experience and learning. An introduction to experiencial learning, New Rochelle, NY, Change Magazine Press.

- CHRISTENSEN (E.H.), BURKE (P.), FESSLER (R.) and HAGSTROM (D.), 1983, Stages of teacher's careers: Implications for staff development. Washington, DC: (ERIC Document Reproduction Service N°. SP 021 495).
- COURTOIS (B.), 1989, "L'apprentissage expérientiel: une notion et des pratiques à déchiffrer", pp.7-12 in: Éducation Permanente, N°100-101, Déc.1989.
- DEMOUNEN (R.), 1988, "Former les enseignants. Point de vue d'un inspecteur général", pp.33-36 in: Éducation Permanente N° 96, Déc.1988.
- DEROUET (J.), 1988, "La profession enseignante comme montage composite", pp.61-71 in: Éducation Permanente N° 96, Déc.1988.
- DESROCHE (H.), 1985, Théorie et pratique de l'autobiographie raisonnée, Paris, Collège Coopératif, Presses Universitaires de France.
- DEWEY (J.), 1947, Expérience et Éducation, Paris, Bourrelhier.
- DEWEY (J.), 1975, Démocratie et éducation. Introduction à la philosophie de l'éducation, Paris, Armand Colin.
- DITISHEIM (M.), 1988, "L'utilisation du savoir d'expérience dans la formation des enseignants", pp.207-218 in: Éducation Permanente N° 96, Déc.1988.
- DOMINICÉ (P.), 1988a, "O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais", pp.51-61 in: NÓVOA (A.), FINGER (M.), org.s, O método (auto)biográfico e a formação, 1988, Lisboa, D.R.P./Ministério da Saúde.
- DOMINICÉ (P.), 1988b, "O que a vida lhes ensinou", pp.131-153 in: NOVOA (A.), FINGER (P.), org.s, O método (auto)biográfico e a formação, 1988, Lisboa, D.R.P./Ministério da Saúde.

- DOMINICÉ (P.), 1989, "Méthodologie de recherche-formation", pp.57-64 in: PINEAU(G), JOBERT (G), coord.s, Les Histoires de Vie - Tome II. Paris, Éditions L' Harmattan.
- DUCROS (P.), 1988, "Quelques orientations stratégiques pour la formation des enseignants", pp.37-47 in: Éducation Permanente N° 96, Déc.1988.
- Éducation Permanente, 1984, N° 72-73: Les Histoires de Vie. Entre la Recherche et la Formation.
- Éducation Permanente, 1985, N° 80: La Recherche en Formation.
- Éducation Permanente, 1988, N° 96: La Formation Continue des enseignants.
- Éducation Permanente, 1989, N° 100-101: Apprendre par l'expérience.
- ERAUT (M.), 1982,"What is learned in in-service éducation and how? A knowledge use perspective" in: British Journal of Inservice Education, automne 1982.
- ERIKSON (E.H.), 1959, Identity and the life cycle, New York: International Universities Press.
- ERICKSON (F.), 1986, "Qualitative Methods in Research on Teaching", pp.119-161 in: WITTROCK, Handbook of Research on Teaching, New York.
- FERRAROTTI (F.), 1979, "Sobre a autonomia do método biográfico", pp.17-34 in: NOVOA (A), FINGER (M), org.s, O método (auto)biográfico e a formação, 1988, Lisboa, D.R.P./ Ministério da Saúde.
- FERRAND (J.), 1988, "Quelques tendances actuelles d'évolution de la formation continue", pp.111-121 in: Éducation Permanente N° 96, Déc. 1988.
- FERRY (G.), 1987, Le trajet de la formation, Paris, Dunod.

FINGER (M.), 1987, "L'horizon bouché de la civilisation industrialisée avancée: repenser l'épistémologie de la recherche et de la formation `a partir des adultes", pp.99-112 in: Actualités et Perspectives de l'éducation des adultes, Cahiers de la Section des Sciences de L'Éducation, Un. Gen`eve, Cahier N° 46, Maio 1987.

FINGER (M.), 1989a, Apprendre une issue - L'éducation des adultes à l'âge de la transformation de perspective, Lausanne, Éditions Loisirs et Pédagogie.

FINGER (M.), 1989b, "L'approche biographique face aux sciences sociales. Le problème du sujet dans la recherche sociale", pp.217-246 in: Revue européenne des Sciences Sociales, Vol XXVII, N° 83, 1989.

FINGER (M.), 1989c), "<<Apprentissage expérientiel>> ou <<formation par les expériences de vie>>? La contribution allemande au débat sur la <<formation expérientielle>>", pp.39-46 in: Éducation Permanente, N°100-101.

FREIRE (P.), 1974, Pédagogie des opprimés, Paris, Maspéro.

GARCIA (C), ed., 1988, Avances en el estudio del pensamiento de los profesores. Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

GILLIGAN (C.), 1977, "In a different voice: Women's conceptions of self and of morality", pp.481-517 in: Harvard Educational Review, 47.

GILLIGAN (C.), 1982, In a different voice, Cambridge, MA: Harvard University Press.

GOULD (R.L.), 1978, Transformations: Growth and change in adult life, New York: Simon & Schuster.

HALL (G.E.) and LOUCKS (S.), 1978, "Teacher concerns as a basis for facilitating and personalizing staff development, pp.36-53 in: Teachers College Record, 80(1).

Handbook of Research on Teaching, 1986, Ed. M. Wittrock, New York.

HAVIGHURST (R.J.), 1972, Developmental tasks and education, New York: David Mckay.

HOLLY (M.L.), McLOUGHLIN (C.), org.s, 1989, Perspectives on Teacher Professional Development. London, The Falmer Press.

HONORÉ (B.), 1977, Pour une théorie de la formation, Éditions Payot, Paris.

HONORÉ (B.), BRICON (J.), 1981, Former des enseignants. Approche psychosociologique et institutionnelle, Toulouse, Éditions E. Privat, Collection Sciences de l'Homme.

HOULE (C.O.), 1977, "Deep traditions of experiential learning", pp.19-33 in: KEETON (M.T.)et al., Experiential learning: rationale, characteristics and assesement, San Francisco, Jossey-Bass, 1977.

HUBERMAN (M.), 1989a, "Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision",pp.5-16 in: Revue Française de Pédagogie, N° 86, Jan.-Fév.-Mars., 1989.

HUBERMAN (M.), 1989b, La vie des enseignants - Évolution et bilan d'une profession, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé, Juin 1989.

HUBERMAN (M.) et al., 1989c, Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires. Résumé d'une recherche démentielle, Genève, Université de Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'Éducation, Cahier de la Section des Sciences de l'Éducation, N° 54, Juillet 1989.

- HUBERMAN (M.), 1992, "O ciclo de vida profissional dos professores", pp. 31-61 in: NÓVOA (A), org., Vidas de Professores, Porto, Porto Editora.
- HULING (L.L.), 1982, The effects on teachers of participation in an interactive research and development project. Paper presented at the meeting of the American Educational Research association, New York City.
- HUNT (D.E.), 1966, "A model for analysing the training of training agents", pp.137-156 in: Merril-Palmer Quarterly of Behavior and Development, 12(2).
- HUNT (D.E.), 1970, "A conceptual level matching model for coordinating learner characteristics with educational approaches", pp. 68-82 in: Interchange, 1(3).
- HUNT (D.E.), 1975, "The B-P-E paradigm for theory, research, and practice", pp. 185-197 in: Canadian Psychological Review, 16(3).
- HUNT (D.E.), 1976, "Teacher's adaptation: 'Reading' and 'flexing' to students", pp. 268-275 in: Journal of Teacher Education, 27(3).
- HUNT (D.E.), 1978, "In-service training as persons-in-relation", pp. 239-244 in: Theory into Practice, 17(3).
- JARVIS (P.), 1987a, Adult learning in the social context, Editions Croom Helm, Londres.
- JARVIS (P.), 1987b, "Meaningful and meaningless experience: towards an analysis of learning from life", pp.164-172 in: Adult Education Quaterly, vol.37, N°3.
- JOBERT (G.), "Identité professionnelle et formation continue des enseignants", pp.11-19 in: Éducation Permanente, N° 96, Déc.1988.

- JOHNSON (D.F.) and OJA (S.N.), 1983, "Review of the literature: Teachers life age/cycles and stages of cognitive-structural development" (ARCS Report VII, pp.261-310). In: Oja, s.n. and Pine, G.J. (eds), Appendices to the Final report: A two year study of teacher stages of development in relation to collaborative action research in schools. Washington DC: National Institute of Education (ERIC Document Reproduction Service Nº. ED 248 227).
- JOSSO (C.), 1987, "Da formação do sujeito... ao sujeito da formação", pp.35-50 in: NOVOA (A), FINGER (M), org.s, O método (auto)biográfico e a formação, 1988, Lisboa, D.R.P./Ministério da Saúde.
- JOSSO (C.), 1991, Cheminer vers soi: le sujet en formation. Lausanne, Éditions L'Âge de l'Homme.
- KEETON (M.T.) et al., 1977, Experiential learning: rationale, characteristics and assesement, San Francisco, Jossey-Bass.
- KEETON (M.K.); TATE (P.) (éds), 1978, Learning by experience - What, why, how?, San Francisco, Jossey-Bass.
- KOHLBERG (L.),1969, "Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization", pp.347-380 in: Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand-McNally, D.A. Goslin (ed).
- KOHLBERG (L.), 1971, "Stages of moral development as a basis for moral education", pp. 23-93 in: Moral education: Interdisciplinary approaches. Toronto: University of Toronto Press, C.M. Beck, et al. (eds).
- KOHLBERG (L.), 1973, "Continuities in childhood and adult moral education revisited", pp. 180-201 in: Life-span developmental psychology: Personality and socialization. New York: Academic Press, P. Baltes and K. Schaie (eds).

- KOHLBERG (L.), 1976, "Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach" in: Moral development and behavior, New York: Holt, Rinehart & Winston, T.Likona (ed.).
- KOLB (D), 1984, Experiential learning. Experience as the source of learning and development, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.
- LANDRY (F.), 1989, "La formation expérientielle: origines, définitions et tendances", pp.13-22 in: Éducation Permanente, N° 100-101, Déc.1989.
- LERBET (G.), 1981, Une nouvelle voie personnaliste: le système-personne, Marecourt, Mésonance.
- LERBET (G.), 1990, Le flou et l'écolier. La culture du paradoxe, Tours, Éditions Universitaires UNMFREO.
- LESNE (M.), 1977, Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- LEVINSON (D.J.), DARROW (C.), KLEIN (E.B.), LEVINSON (M.) and MCKEE (B.), 1978, The seasons of a man's life, New York: Alfred A. Knopf.
- LOEVINGER (J.), 1976, Ego development: Conceptions and theories. San Francisco: Jossey-Bass.
- MEZIROW (J.), 1978, "Perspective transformation", pp.100-110 in: Adult Education, 28 (Winter).
- NEUGARTEN (B.L.), 1963, "A developmental view of adult personality". In: Relations of development and aging. Springfield, IL: Thomas, J. Birren (ed.).
- NEWMAN (K.), BURDEN (P.) and APPLEGATE (J.), 1980, "Helping teachers examine their long range development", pp.7-14 in: Journal of Teacher education, 15(4).

- NIAS (J.), 1989, "Teaching and the self", pp.155-172 in: HOLLY (M.L.); McLOUGHLIN (C.), org.s, Perspectives on Teacher Professional Development, London, the Falmer Press.
- NIMIER (J.), 1988, "Les enseignants travaillent aussi avec leur personnalité", pp.195-205 in: Éducation Permanente N° 96, Déc. 1988.
- NÓVOA (A.), 1988, "A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto Prosalus", pp.107-130 in: NÓVOA (A.), FINGER (M.), org.s, O método (auto)biográfico e a formação, 1988, Lisboa, D.R.P./Ministério da Saúde.
- NÓVOA (A.), FINGER (M.), org.s, 1988, "O método (auto)biográfico e a formação", Lisboa, D.R.P./ Ministério da Saúde.
- NÓVOA (A.), org., 1992, Vidas de Professores, Porto, Porto Editora.
- OBIN (J.P.), 1988, "Jalons pour la formation des enseignants de demain", pp.25-31 in: Éducation Permanente, N° 96, Déc. 1988.
- OJA (S.N.), 1980, "Adult development is implicit in staff development", pp. 8-55 in: Journal of Staff Development, 1(2).
- OJA (S.N.), 1985, Review of the literature: Adult development and teacher education, Unpublished manuscript, University of New Hampshire: Collaborative Research Projects Office, Durham.
- OJA (S.N.), 1989, "Teachers: Ages and Stages of Adult Development", pp.119-154 in: Perspectives on Teacher Professional Development. Lewes, The Falmer Press, 1989.
- OJA (S.N.) and HAM (M.C.), 1984, "A cognitive-developmental approach to collaborative action research with teachers", pp.171-192 in: Teachers College Record, 86(1).

- OJA (S.N.) and PINE (G.J.), 1983, A two year study os teacher stages of development in relation to collaborative action research in schools: Final report. Washington, DC: National Institute of Education. (ERIC Document Reproduction Service N°. ED 248 227).
- OJA (S.N.) and PINE (G.J.), 1988 (in press), "Collaborative action research: Teachers'stages of development and school contexts" in: Peabody Journal of Education, 64(1).
- OJA (S.N.) and SPRINTHALL (N.A.), 1978, "Psychological and moral development for teachers", pp. 117-34 in: Value development...as the aim of education, Schenectady, NY: Character Research Press, N.A. Sprinthall and R.A. Mosher (eds).
- PERRY (W.), 1970, Forms of intellectual and ethical development during the college years, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- PIETTRE (F.), 1988, "La formation continue des enseignants dans la Communauté européenne", pp.249-259 in: Éducation Permanente, N° 96, Déc. 1988.
- PINEAU (G.), MARIE-MICHELE, 1983, Produire sa vie: autoformation et autobiographie, Paris - Edilig, Montréal - Albert Saint - Martin.
- PINEAU (G.), 1984, "Sauve qui peut! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire", pp.15-24 in: Éducation Permanente, N° 72-73.
- PINEAU (G.), 1985, "Pour une recherche-formation en éducation permanente en réseaux", in Éducation Permanente, N°80, Paris.
- PINEAU (G.), 1986, Temps et Contretemps en Formation Permanente, Paris, Editions Universitaires - U.N.M.F.R.E.O.

- PINEAU (G.), 1988, "A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação", pp.63-77 in: NÓVOA (A), FINGER (M), org.s, O método (auto)biográfico e a formação, 1988, Lisboa, D.R.P./Ministério da Saúde.
- PINEAU (G.), 1989, "La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation" pp.23-30 in: Éducation Permanente, N°100-101:
- PINEAU (G.), JOBERT (G.), cord.s, 1989, Les Histoires de Vie, Paris, Éditions L'Harmattan, 2 volumes.
- POIRIER (J.), CLAPIER-VALLADON (S.), RAYBAUT (P.), 1983, Les Récits de Vie - Théorie et Pratique, Paris, Presses Universitaires de France.
- RIVERIN-SIMARD (D.),1984, Étapes de vie au travail, Montréal, St-Martin.
- RIVERIN-SIMARD (D.), 1989, "Les cycles de vie", pp.181-197 in: Les Histoires de Vie, Paris, Éditions L'Harmattan, tomo 2.
- ROGERS (C.), 1976, Liberté pour apprendre, Paris, Dunod.
- SCHÖN (D.A.), 1987, Educating the reflective practitioner, San Francisco, Jossey Bass.
- SHEEHY (G.), 1976, Passages: Predictable crises of adult life, New York: E.P. Dutton.
- SIKES (P.J.), 1985, "The life Cycle of the Teacher", pp.27-60 in: BALL (S), GOODSON (I), org.s, Teachers' Lives and Careers, London, The Falmer Press, 2ª ed.
- SPRINTHALL (N.A.) and BERNIER (J.), 1978, "Moral and cognitive development of teachers", pp. 179-184 in: New Catholic World, 21.

- SPRINTHALL (N.A.) and THIES-SPRINTHALL (L.), 1983, "The teacher as an adult learner: A cognitive-developmental view", pp. 13-35 in: Staff development, Eighty-second yearbook of NSSE. Chicago, IL: University of Chicago Press, G.A.Griffin (ed.).
- TORBERT (W.R.), 1972, Learning from experience: toward consciousness, New York, Columbia University Press.
- VERRIER (J.), 1988, "Formation des enseignants: le recours associatif", pp.239-242 in: Éducation Permanente N° 96, Déc.1988.
- VOLERY (L.), 1988, "Caractérisation d'une stratégie d'apprentissage - à propos d'une formation d'enseignants-formateurs en centres d'apprentissage", pp. 183-194 in: Éducation Permanente N° 96, Déc.1988.
- WEATHERSBY (R.) and TARULE (J.M.), 1980, Adult development: Implications for higher education. (Report N° 4). Washington, DC: AAHE-ERIC/Higher Education Research (ERIC Document Reproduction Service N°. 4 ED 191-382).
- WEBER (A.), 1988, "L'Éducation nationale reconvertit ses salariés", pp.147-153 in: Éducation Permanente N° 96, Déc.1988.
- ZAY (D.), 1988, "La formation continue des instituteurs français - de la tradition pédagogique à de nouvelles demandes", pp.131-140 in: Éducation Permanente N° 96, Déc.1988.

ANEXOS

ANEXO - 1

Documento "CAMPO - 1"

INTRODUÇÃO

O conjunto das nossas experiências de vida marcou-nos, *formou-nos*. Temos em nós modelos de comportamentos, zonas de sensibilidade, sistemas de valor profundamente ancorados na nossa história pessoal, e que determinam as nossas intervenções, por vezes sem o sabermos (Ditisheim, 1988, p.214).

O conceito de *formação* é um dos conceitos-chave para a leitura das motivações pessoais que suportam o trabalho que me proponho realizar e para o qual solicitei a vossa participação. Ao longo da pesquisa bibliográfica que tenho vindo a realizar e que convosco partilharei (dentro das minhas possibilidades/ capacidades), alguns autores e alguns conceitos têm vindo a contribuir significativamente para a (re)construção permanente de sentido que procuro: "Como é que os professores se (auto)formam? Em que espaços? Em que tempos?".

"Entre a acção dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação)".

Gaston Pineau, (1985).

A autoformação, para Pineau (1985, p.67), corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos este poder - tornar-se sujeito -, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objecto de formação para si mesmo. Para Finger, a *formação* é a procura permanente de uma (trans)formação de perspectiva, num movimento de compreensão retrospectiva das experiências de vida, na procura de coerência entre os vividos e a perspectiva (sócio-cultural) que lhes dá um sentido: "Se a perspectiva (base de uma visão do mundo e de uma certa maneira de olhar para o passado e para o futuro) define os vividos e as experiências de vida significativos para uma pessoa, estes últimos dão, inversamente, um sentido e uma orientação à perspectiva" (Finger, 1989, p.115).

A formação da pessoa adulta, enquanto transformação de perspectiva, está inevitavelmente ligada à questão do sentido da vida . A dinâmica da (trans)formação resulta da procura permanente de uma

perspectiva transformada, da procura de coerência entre os vividos e a perspectiva que lhes dá um sentido. Para a pessoa, esta procura de coerência é o motor de um processo de investigação-formação: os vividos e as experiências de vida não podem ser modificados, mas apenas reinterpretados; a perspectiva, pelo contrário, pode transformar-se precisamente em função da reinterpretação dos vividos e das experiências de vida. Tanto a perspectiva como os vividos e as experiências de vida fazem com que a pessoa esteja inextricavelmente ligada ao seu ambiente societal e cultural (Finger, pp.115, 116).

Analisar e reelaborar o saber experiencial a fim de fazer emergir ou construir um novo saber mais conceptualizado (para não dizer teórico) é a démarche que proponho que prossigamos no presente trabalho de investigação. Este é, no fundo, o sentido do meu pedido para a vossa colaboração.

1. APRESENTAÇÃO DOS OBJECTIVOS DO TRABALHO

Pode-se ler uma prática para a analisar, para a fazer evoluir, e pode-se lê-la para interrogar os conceitos reconhecidos no domínio de referência. Uma tal leitura pode ser efectuada a partir de entradas diversas.

(Volery, 1988, p.187).

A leitura de um texto, tal como a de uma história de vida, pode ter várias entradas: a da busca de um sentido para o processo de (auto)formação que vivemos, é a entrada que proponho para a reflexão e o registo do percurso/ da história de vida, reflectindo, num 1º momento, em torno das questões: "Quais os momentos que identifico como (auto)formadores?" "Que sentido atribuo à experiência por mim vivida?", entendida a *formação* no sentido de uma construção progressiva que se manifesta numa história de vida e que corresponde a um processo global de autonomização, no decurso do qual a forma que damos à nossa vida se assemelha ... ao que alguns chamam a identidade (Dominicé, 1985, pp.56 e 61). .

O eixo central de referência que vos proponho para a procura de sentido do percurso de formação pessoal, é constituído pelos momentos

(des/re)estruturadores da relação pessoal com o saber e da atitude face à profissão, momentos por excelência activos no ritmo da criação e da destruição. Estes momentos deverão ser referidos a uma data, a partir da entrada no mundo do trabalho, com o que não se pretende mais do que situá-los num movimento histórico, visando uma sincronização de movimentos/ tempos pessoais e transpessoais.

O 2º momento proponho que seja constituído/ construído pelo confronto entre a narração escrita do percurso de vida e alguma informação bibliográfica seleccionada.

"Os saberes teóricos devem vir enxertar-se nos saberes da experiência, a fim de que não constituam uma entidade independente com a qual não se saiba o que fazer". (Ditisheim, 1988, p.215).

Muitas serão as interrogações sugeridas por um primeiro movimento de distanciamento em relação às experiências de vida: do confronto entre as experiências vividas, seus questionamentos e os trabalhos produzidos por diversos autores, emergirá um novo saber mais complexo, mais conceptualizado - contribuição fundamental para a compreensão do modo como os professores se formam.

" Plus que des données ou des construits institutionnels, les temps formateurs semblent être des conquêtes à opérer continuellement avec des temps qui ne le sont pas, des contretemps qui déforment ou conforment ou au contraire ouvrent des entretemps d'où peu jaillir une temporalité personnelle, une histoire, une chronogénie."

Gaston Pineau,(1986).

ANEXO - 2

Documento "CAMPO - 2"

FAZENDO FALAR AS NARRAÇÕES DE FORMAÇÃO...

...PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA BIOGRAFIA EDUCATIVA

"Há uma singularidade de cada história de vida, de cada desenvolvimento, que impede que se considere verdadeira toda e qualquer generalidade que vise a economia desta singularidade."

Dominicé, 1988, p.139.

O método que temos vindo a utilizar enquadra-se no âmbito da abordagem biográfica, método (auto)biográfico ou das histórias de vida. Pretendendo-se vir a contribuir para a compreensão dos processos de formação (dos professores/dos adultos) pela mediação de uma experiência formadora, i.e., reunindo as dimensões existencial (implicação directa) e intelectual (reflexão sobre esta implicação) (Josso, p.151). A sua realização implica...

... a busca de resposta às questões:

O que é que foi formador no meu percurso ?

O que é que eu fiz comigo mesma ?

Como diz Dominicé (1988, p.140), a história de vida é outra maneira de considerar a educação: já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia activa, mas de considerar a vida como o espaço da educação.

Como o fazer ?

I - O que é que foi formador no meu percurso ?

(da narração de formação ao processo de formação)

"A biografia é simultâneamente um meio de investigação e um instrumento pedagógico: é esta dupla função que justifica a sua utilização no domínio das ciências da educação e da formação. Deste modo, a situação experimental necessária à investigação coincide com a acção de formação (...) criando as condições para que a formação se faça na produção do saber e não, como até agora, no seu consumo"

(Nóvoa, 1988, pp.116-117).

"Com o advento das perspectivas da Educação Permanente produziu-se uma ruptura fundamental com o modelo escolar, mas continuou-se a agir segundo uma lógica escolarizante, ainda que não confinada a tempos próprios e a espaços específicos. A questão central continuou a ser *formar* (como? quando? onde?) e não *formar-se* (o que é que é formador na vida de cada um?) (Nóvoa, 1988, p.114) (...) faltou uma interrogação epistemológica sobre o processo de formação. É esta preocupação que tem estado presente nos trabalhos inovadores de vários autores que nos últimos anos têm procurado construir uma nova epistemologia da formação. Dentre estes trabalhos, é justo destacar os que se têm dedicado à utilização das histórias de vida ou do método (auto)biográfico no domínio da formação de adultos" (Nóvoa, 1988, p.115).

I - 1. Dos passos que tinha pensado dar...

No projecto de tese que apresentei em Fevereiro de 1991, os passos que tinha previsto dar, em termos metodológicos, seguiam de perto o trabalho de Ditisheim (1988). Eram os seguintes:

Ditisheim, numa experiência de formação de professores, retoma, embora noutros termos, a démarche em três tempos descrita por Artaud (1981):

- . a conceptualização de um saber experiencial, que consiste em narrar e analisar esse saber experiencial;
- . a confrontação com outros saberes que produzem uma necessária ruptura pela novidade ou pela diferença;
- . a reapropriação pessoal, que fecha a démarche e permite ao estudante construir ele próprio um novo saber, integrando de maneira original os outros dois" (Ditisheim, 1988, pp.215-216).

Tomando por referência esta démarche, assim como os documentos de suporte do Projecto Prosalus, os instrumentos utilizados nos trabalhos de Riverin-Simard, de Nodie Oja, de Christensen, de Huberman e outros que venha a conhecer, a metodologia que me proponho seguir será implementada em três fases:

Numa primeira fase, serão realizadas entrevistas livres a 4 professores do ensino secundário do concelho de Setúbal, entre os 30 e os 40 anos de idade cronológica, entre os 10 e os 20 anos de serviço, com experiências profissionais diferentes uns dos outros. Após uma conversa esclarecedora dos objectivos subjacentes a este trabalho e facilitadora de um acordo que permita a sua realização, nas entrevistas livres, os passos a dar serão os seguintes:

- 1 - Tomando como referência temporal o período desde a entrada na profissão até ao momento presente, solicitar a descrição livre da história de vida de cada um.
- 2 - Convidar o entrevistado a reorganizar, sistematizar, arrumar a sua história de vida, com base nos momentos importantes (rupturas), procurando encontrar uma coerência, um sentido, no seu percurso de vida.

Consoante o caso concreto de cada pessoa que está a ser entrevistada, serão sugeridos ou não alguns eixos de investigação, com base nos que foram propostos no projecto Prosalus (outras propostas sugeridas pelo desenrolar da própria entrevista e da pesquisa bibliográfica, serão suportes válidos para uma melhor adequação a cada situação):

"Estruturação e ciclos - Entendida como a globalidade de um percurso de vida, será que a biografia educativa permite detectar etapas, momentos formadores, pontos de ruptura, fases de transição, ciclos, que modificam e estruturam as relações ao saber e a atitude face à profissão?

Mapa das relações - Quais são as pessoas que influenciam a trajectória de vida, que desempenham um papel importante no itinerário intelectual ou na concepção da vida profissional? Estas pessoas acompanham todo o percurso de vida ou intervêm apenas num dado momento? Elas são sempre reais ou, por vezes, são também imaginárias?

Espaços e meios sociais - Cada pessoa constrói-se ao sabor dos contextos sociais, de universos simbólicos ligados a organizações (escolares, religiosas, etc.) e a locais (rurais e urbanos). Este meio físico e social desempenha um papel formador? Quando e como? Estes espaços de vida forjam a representação que nós temos da realidade? De que modo?

Percurso escolar e educação não-formal - O percurso escolar imprime uma certa orientação à vida de cada um: de que forma é que este percurso se articula com outros espaços educativos (família, grupos de jovens, experiências de vida, etc.)? O que é que ficou da escola após vários anos de vida social e profissional? Onde é que se faz a "educação" que não concede diplomas, nem certificados? Qual a relação entre a educação formal e a educação não-formal?

Formação contínua e origem social - O nosso percurso escolar e profissional está ligado à nossa origem social: de que modo encaramos as acções de formação contínua e/ou de educação permanente? Quais são as razões que nos levam a querer ultrapassar um nível de formação de base e a querer ir mais longe do ponto de vista cultural e académico? Qual é a nossa cultura de base e de que modo evolui o nosso universo cultural?"

(in: Nóvoa, 1988, p.122, Documento 2/25 JUL86, Projecto Prosalus).

3 - Estas entrevistas permitirão a elaboração de um guião para entrevistas semi-dirigidas, individuais, a realizar numa segunda fase aos mesmos professores, mantendo-se as variáveis independentes seleccionadas.

Embora o número de momentos e a duração do trabalho conjunto com um mesmo professor dependa do desenrolar de cada encontro, nomeadamente do primeiro cuja duração se espera ser sensivelmente de uma hora e meia, será desejável fazer a análise do material biográfico produzido por cada um, com cada um, para o que poderão ser sugeridos alguns temas de modo a facilitar a reflexão teórica sobre os processos de formação e a relação com o saber (espaços e tempos). Algumas dessas sugestões podem ser adaptações das utilizadas no projecto Prosalus, nos instrumentos de Huberman, nos trabalhos de Riverin-Simard, no trabalho de Nodie Oja ou no trabalho de Christensen.

"(...) só assim será possível que o princípio da apropriação por cada um do seu próprio processo de formação comece a ter algum sentido. Só então poderá surgir um conhecimento novo (e inovador) sobre a formação dos adultos (...)"

(Projecto Prosalus, Doc.3 / 31 Out.1986)

4 - Os eixos de análise, as linhas de reflexão emergentes das entrevistas semi-dirigidas orientarão a análise de conteúdo que permitirá um aprofundamento da problemática central deste estudo: "Como é que os adultos se formam? Em que espaços? Em que tempos?

A teorização sobre os processos de auto-formação dos adultos constituirá assim a terceira fase.

I - 2. ...às passadas que queremos dar, depois dos passos que demos...

Neste momento, 10 de Novembro de 1992, é possível fazer uma reflexão crítica sobre o processo até agora desenvolvido:

- Não assumimos como consigna de partida a determinação prévia do período de vida que iríamos tomar como referência, mas naturalmente fomos assumindo que essa delimitação faz parte integrante da busca de sentido para este processo de investigação-formação, já que esta questão interage fortemente com o projecto de conhecimento de cada uma, com o interesse de conhecimento de cada uma de nós sobre si-própria. Ao longo dos encontros e dos debates que temos realizado, têm emergido aspectos tanto do **percurso** com do **processo** de formação de cada uma, ou seja, vividos e reflexões sobre os vividos, visando a produção de experiências.

*... a experiência é o espaço-tempo da formação.
Josso (1991, p. 270).*

Para darmos continuidade à construção que temos vindo a fazer da nossa Biografia Educativa, emergiu a necessidade de encontrarmos algumas contribuições para o questionamento das nossas narrações de formação. Considerando o trabalho de C.Josso, poder-se-à revelar pertinente a "arrumação/desarrumação" das nossas ideias em torno das categorias que ela tomou por referência para compreender o seu próprio processo de formação e que emergem das questões seguintes:

1. - Qual o eixo de investigação em torno do qual se organiza ou se vai reorganizar a minha narração de formação ?

O que é que eu quero compreender do meu percurso de formação ?

O que é que me interessa conhecer de mim própria ?

(explicitar as intencionalidades : clarificação dos interesses de conhecimento, da linha condutora da construção do projecto de conhecimento - o que contribuirá para o estabelecimento de critérios de triagem das recordações rememorizadas).

2. - Qual o período de vida que vou delimitar, sobre o qual vai incidir a reflexão (a rememorização e o seu questionamento) ?

3. - Que situações, acontecimentos, interacções, encontros, actividades... marcaram o meu processo de formação (rememorizar e registar; mais tarde, tentaremos "fazê-los falar" sobre as aprendizagens que ocasionaram).

A realização desta actividade de rememoração, deste trabalho arqueológico (como lhe chama Josso) pode ser organizado (à partida ou posteriormente) em torno dos 7 meios de auto-formação considerados por Pineau: as acções, os acontecimentos, o outro, o grupo, o tempo, o espaço e a expressão.

4. - Quais os períodos que consigo delimitar dentro da *tranche de vida* seleccionada (que correspondem a momentos-charneira da existência de cada um, identificáveis pelas reorientações do eixo de investigação que cada uma tomou, reorientações essas que se consubstanciaram em transformações no universo de vida, que conduziram a uma evolução no modo de cada uma se situar na vida e de compreender o seu próprio ambiente) .(ver pg.207)

5. - Que aprendizagens foram ocasionadas pelos vividos rememorizados ?

- . aprendizagens psicossomáticas
- . aprendizagens instrumentais
- . aprendizagens relacionais (pessoas e contextos)
- . aprendizagens reflexivas (pragmáticas: reflectir para fazer; críticas: reflectir para compreender).

As aprendizagens podem ser encaradas sob o ângulo dos conhecimentos (Josso, pp. 212-214): conhecimentos existenciais, relacionais, pragmáticos, técnicos, reflexivos, compreensivos...

- . competências adquiridas
- . tomadas de consciência
- . conhecimentos integrados (referenciais que marcaram e continuam a marcar o nosso modo de pensar para compreendermos as coisas, o nosso ambiente natural e humano, para nos compreendermos a nós próprios, para darmos uma ou várias significações aos vividos...; por exemplo, nas várias fases do percurso, a visão do mundo era dominada por um certo tipo de olhar; por um corpo dominante de conhecimentos, mais sociológicos, mais psicológicos, etc.)

Como tem sido a minha relação com o saber ?

Que interesses de conhecimento têm sido dominantes em cada período da minha vida ?

Que centros de interesse emergem dos meus vividos ?

Que deslocamentos têm sofrido ?

Em cada género de conhecimento, quais os registos que privilegiámos na nossa narração ?

(identificar os registos de expressão na narração:

- . registo psicológico
- . registo psico-sociológico
- . registo sociológico
- . registo económico
- . registo político
- . registo cultural

... entendendo por registo as diversas ordens de realidade que estão co-presentes no conjunto de situações de vida e que têm uma legitimidade enquanto pontos de vista possíveis sobre...).

6. - Que dinâmicas têm alimentado o processo de formação ?

Que transformações se articularam entre si numa temporalidade ?

(compreender uma dinâmica a partir de momentos-charneira ou reorientações e as experiências constitutivas de cada período assim delimitado)

Josso aborda aqui o processo de formação como uma totalidade sistémica, que conhece uma evolução singular sobre temáticas mais ou menos generalizáveis. Considera como tema aglutinador das dinâmicas que atravessam e alimentam o seu processo de formação as relações - harmoniosas/conflituais - entre o individual e o colectivo. O tema das relações entre individual e colectivo permitiu-lhe identificar 3 dinâmicas (dialécticas) que, para além de formas particulares que assumem em cada narração, nelas se encontram presentes com intensidades diferentes:

. autonomização/conformização (face à família, aos envolvimento / adesões sócio-políticos, a condicionantes sociais, a modelos de estilo de vida, a sistemas de pensamento, às representações de si própria e das suas relações com os outros,...)

. responsabilização/dependência (o lugar pessoal na vida em grupo e nas relações interpessoais, nos envolvimento sócio-políticos, nas escolhas de orientação profissional, na saúde, face ao ambiente

natural, no confronto com a noção de projecto pessoal de vida e do sentido que lhe é dado...)

. interioridade/exterioridade (desta bipolaridade emergem momentos de tensão entre a nossa vida interior e o nosso modo de viver em relação com os outros.

Estas tensões nascem de uma contradição entre comportamentos e ideias expressas, por um lado, e, por outro lado, pensamentos e sentimentos não exteriorizados e podem aparecer na altura em que uma evolução interior se encontra contrariada por condições exteriores até então satisfatórias, na sequência de uma tomada de consciência que põe em desordem uma coerência interior, ou ainda em situações em que desejamos evitar um conflito aberto, ou, enfim, em todos aqueles momentos em que os outros nos dão uma imagem de nós próprios que sentimos sem correspondência interior

Os momentos de tensão não são senão tempos fortes de uma dialéctica permanente ao longo de toda a existência (Josso, p.216).

7. - Quais as atitudes e qualidades que reconheço em mim enquanto sujeito da minha própria história de vida ?

Josso considera que esta última categoria que lhe serve de referência à compreensão do processo de formação, é a mais difícil de *cerner* (rodear, cercar...). Todavia é de opinião que a abordagem do processo de formação em termos de dinâmicas permite entrar nas transformações conscienciais do sujeito e dá assim uma via de acesso às transformações da atitude do sujeito na conduta da sua existência: é nos momentos-charneira ou de crise que esta atitude se revela mais claramente. Pela análise destes momentos poderá ser-nos possível tomar consciência da relação entre uma certa maneira de nos colocarmos, de agirmos e de reagirmos em determinadas situações e as soluções adoptadas ou as possibilidades encaradas/consideradas. São os seres mais ou menos empreendedores, mais ou menos confiantes em si próprios e no seu ambiente humano, que reivindicam mais ou menos vigorosamente o seu direito de ser ou de tornar-se no que pensam ser, mais ou menos abertos à mudança. Esta

atitude flutua segundo os períodos e os domínios da vida (Josso, 1991, p. 216).

De um modo geral, parece que esta atitude do sujeito se manifesta no seio de uma dialéctica entre passividade e iniciativa que se apresenta concretamente como um balancear entre considerar-se como um ser condicionado, objecto-resultado de determinações de todas as espécies e considerar-se como sujeito da sua história lidando com um conjunto de condicionantes e de limites (inclusivé os seus próprios). A evolução desta atitude para uma polaridade ou para outra é alimentada por transformações conscienciais que balizam o percurso de vida. Enfim, esta atitude do sujeito está largamente dependente das qualidades e defeitos que o sujeito se reconhece a si próprio, consoante os pense como um conjunto fechado ou, pelo contrário, os pense como um conjunto aberto e em evolução.

I - 3. ...trilhando caminhos desbravados por outros.

Torna-se pertinente relembrar, nesta altura do processo, algumas das reflexões sobre a utilização da abordagem biográfica em investigação-formação, entendendo-as como pontos de referência que emergem de outros estudos e que podem contribuir para a clarificação desta explicitação, como reguladoras:

A utilização das histórias de vida na investigação/ formação/ acção tem dado origem a reflexões que se revelam de grande utilidade, nomeadamente para quem se propõe iniciar um trabalho neste âmbito:

"O conceito de *reflexividade crítica* deve assumir um papel de primeiro plano no domínio da formação de adultos: o adulto tem que construir a sua própria formação com base num balanço de vida (perspectiva retrospectiva) e não apenas numa óptica de desenvolvimento futuro. Simultaneamente o adulto está implicado numa acção presente, o que obriga a ter em conta um outro vector dominante na formação de adultos: a *consciência contextualizada*" (Nóvoa, 1988, p.116).

(...)

- a narrativa biográfica não se elabora numa perspectiva cronológica-vivencial, mas através da reconstrução retrospectiva de um dado percurso de vida, com base na articulação entre os diversos momentos-ruptura.

- a narrativa biográfica **organiza-se a partir de um determinado eixo de investigação**, que impede a "derrapagem" num sentido intimista e assegura um desenvolvimento de uma reflexão teórica e epistemológica sobre a formação.

- nunca se deve esquecer que o objectivo final da abordagem biográfica é a construção de uma teoria da formação dos adultos, ainda que para lá chegar seja necessário passar pela narrativa de vida, num primeiro momento, e pela tentativa de esboçar uma teoria da sua própria formação, num segundo momento.

Estas ideias são importantes, pois permitem-nos situar claramente o nosso objecto de investigação e a nossa estratégia de formação" (Nóvoa, 1988, p.125).

"... se se quer, hoje, como o quer Ferrarotti, atribuir um papel 'explosivo à subjectividade', o recurso a uma metodologia

compreensiva e portanto hermenêutica é certamente indispensável, mas provavelmente não suficiente. É necessário também, em nossa opinião, encetar um novo debate e interrogarmo-nos sobre a natureza do sujeito moderno: o sujeito pode ainda ser considerado, na 'sociedade moderna', como estando à altura da subjectividade que um método biográfico epistemològicamente autónomo lhe quer atribuir? (...) Uma abordagem biográfica epistemològicamente autónoma deve ver atribuir-se-lhe o papel suplementar da formação do sujeito moderno, paralelamente ao processo de investigação social. (...) atribuir na investigação social um estatuto à subjectividade e um papel ao sujeito leva, no fim de contas, a atribuir ao método biográfico uma autonomia que o tornará diferente e finalmente oposto ao projecto modernizador das ciências sociais.

(...) a biografia enquanto método autónomo que atribui um papel ao sujeito e um estatuto à subjectividade, não pode contribuir para a construção da 'sociedade', nem permitir (contràriamente ao que pode pensar Ferrarotti) compreender as estruturas societais; pode apenas contribuir para compreender as culturas (tradicionais e talvez modernas).

(...)

Um conhecimento automatizado sem sujeito, como o visa o projecto modernizador das ciências sociais, não nos ajudará a compreender a nossa própria "cultura" - para não falar em nos compreendermos a nós mesmos nesta "cultura". No fim daquele processo, a cultura será substituída por uma "sociedade" mundial, racional e tecnocràticamente gerível, enquanto que o sujeito será reduzido a um átomo social, condicionado e manipulável." (Mathias Finger, 1989.)

Os trabalhos de Riverin-Simard sugerem ao formador importantes questões , particularmente referidas aos problemas de temporalidade, a ter presente na reconstituição das histórias de vida:

(...) A abordagem das histórias de vida radica a sua existência no cerne das condições de duração ou de temporalidade da pessoa, sendo a prática das autobiografias susceptível de confrontar directamente o adulto com reflexões e realidades que são vividas de modo muito distinto segundo as etapas de vida (R.-Simard, 1989,p.186). (...) A existência de elementos comuns nos questionamentos dos adultos nas diversas etapas da vida no trabalho (conteúdo bio-ocupacional) não impede que se conceba a pessoa como a síntese individualizada e activa

da sociedade, não nega em nada o carácter multidireccional, multirítmico ou primordialmente idiosincrético do desenvolvimento: este conteúdo bio-ocupacional faz referência a uma similaridade fundamental do questionamento e não a uma gama de comportamentos normativos. Não se trata, pois, de um caminho trilhado, único ou reducionista, alienando o indivíduo, nem de uma socialização respeitando em todos os pontos as prescrições sociais. O formador, ao utilizar a abordagem das histórias de vida, deverá considerar a existência de elementos comuns nos questionamentos, por grupos de idade, em nome do respeito incondicional pela unicidade do adulto, cuja auto-análise poderá ir para além dos aspectos comparáveis dos seus pares da mesma idade, através de uma maior conscientização da amplitude da sua singularidade. (p.189-190).

(...) Na reconstituição de uma história de vida é favorável o conhecimento, por parte do formador, das preocupações distintas e intenções temporalmente diferenciadas dos adultos, segundo a etapa de vida que atravessam. O formador deve levar gradualmente o adulto a compreender que um vivido pessoal ao longo dos anos caracteriza-se justamente pela constância das modificações, desordens ou desorganizações, tanto voluntárias como impostas. Daí a necessidade de se preparar para elas de um modo permanente. (p.192) (...)

"(...) os investigadores e práticos envolvidos na abordagem das histórias de vida, deveriam procurar reinventar conceitos e uma terminologia que pudesse fazer justiça à multiplicidade das realidades vividas pelos adultos. Estes, quer sejam jovens, de idade madura ou avançada comportam demasiadas distinções entre si para que se possa continuar a concebê-los e a etiquetá-los sob o vocábulo único de adulto".

(D. Riverin-Simard, 1989.)

ANEXO - 3

Documento "CAMPO - 3"

Para uma Biografia Educativa: 2ª Narrativa de Formação da Investigadora.

Os encontros e discussões realizadas ao longo do "trabalho de campo", assim como as leituras feitas paralelamente, revelaram-se valiosos facilitadores de uma reflexão sobre a primeira narrativa do meu percurso de formação, surgindo-me então a necessidade de aprofundar e de alargar a memorização das situações, acontecimentos, interações, encontros, actividades que marcaram o meu processo de formação, a fim de transformar esses vividos em experiências que me permitam compreender o modo como me formei. O recurso a registos realizados ao longo dos anos em agendas, em relatórios, no decurso de reuniões, o próprio curriculum vitae favoreceram a memorização, sobre a qual incidiu a reflexão.

A ruptura em termos de relação com o saber que foi identificada com o período de entrada no mundo do trabalho traduz-se numa tomada de consciência do papel que o professor pode desempenhar na redistribuição social da apropriação do poder do conhecimento, através da procura da criação de condições facilitadoras dessa apropriação. Vivendo-se então em Portugal um processo de transformações profundas a nível económico e político, decorrentes da Revolução de 25 de Abril de 1974, em termos sociais e culturais a transformação das atitudes e dos comportamentos era uma construção quotidiana que invadia todos os espaços de vida privada e colectiva. Se aquela data é um marco na mudança profunda de orientação das estruturas políticas detentoras do poder no país, ela é simbolicamente prolongada no tempo pelos indivíduos e grupos sociais na busca permanente de coerência entre o agir e o pensar, de atribuição de sentido para a acção quotidiana. Nas escolas vivia-se uma época de aprendizagem

da participação colectiva e democrática, da afirmação de valores e de princípios. As reuniões gerais de escola, as reuniões de professores, de funcionários, de alunos tornam-se frequentes e revelam-se espaços privilegiados de aprendizagem: neles avancei na aprendizagem do ouvir e do falar em público, da organização de uma intervenção, da preparação e da direcção de uma reunião. O reconhecimento da identidade do grupo prevalece sobre o reconhecimento da identidade individual. O registo sócio-político domina os discursos e as acções. Era a vontade de inverter o sentido das relações sociais existentes até então. Na sala de aula aprendi a tomar decisões e a construir regras internas de organização e funcionamento em conjunto com os alunos. Era o meu espaço privilegiado de intervenção e para ele transpunha as aprendizagens realizadas "cá fora". Os primeiros contactos com turmas de alunos adultos, a frequentarem em regime nocturno um ano propedêutico (para equivalência aos 5º e 6º anos de escolaridade), fizeram-me despertar para a problemática da aprendizagem, interesse que só mais tarde viria a ser por mim assumido como verdadeiro interesse de conhecimento. Nesse ano, esse interesse manifestou-se através da procura de modos de trabalho facilitadores da comunicação interpessoal e da partilha dos processos que cada um utilizava para aprender. Comecei a tomar consciência da importância dos processos de trabalho para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento da confiança dos alunos na sua própria capacidade de sucesso na escola. Era, no fundo, a forma que eu encontrava para resolver o problema da redistribuição do poder do conhecimento. A partir do 2º ano deste período de iniciação, o meu interesse de conhecimento alargou-se para o campo dos conteúdos. O trabalho como professora nas disciplinas do 7º grupo pedagógico do ensino secundário, nomeadamente de Economia Política, foi facilitador desse deslocamento: o interesse pela compreensão dos processos e das dinâmicas de desenvolvimento sócio-económico das sociedades foi

ganhando raízes e surge como uma permanência em evolução no meu processo de formação. Neste período inicial aprendi a dar vida a muitos dos saberes com que tinha contactado na Faculdade e a transformá-los em conhecimento. Tomei consciência de que tinha passado por eles, com sucesso escolar, mas sem os ter integrado na minha perspectiva de vida. Esse trabalho de transformação era agora efectuado no espaço de discussão e de construção com os alunos de uma compreensão dos movimentos de mudança que então se viviam em Portugal e da sua contextualização num sistema mais aberto e complexo que era o do mundo contemporâneo. Desenvolvi então a capacidade de recorrer a informação armazenada e de descobrir novas fontes de informação. As leituras realizadas eram predominantemente de âmbito político e económico, a minha perspectiva de vida era dominada por uma valorização da construção de uma sociedade justa e igualitária, que passava pela minha contribuição para a criação de condições favoráveis ao domínio, por parte dos alunos, dos instrumentos de análise necessários à compreensão do mundo actual. Para isso carregava todos os livros que encontrava, para dentro da sala de aula, organizava a leitura, o debate e o confronto de ideias. A dinâmica do desenvolvimento sócio-económico, analisada à luz do materialismo dialéctico, dava sentido à minha perspectiva de vida, quer em termos sociais, políticos e económicos, quer em termos da compreensão das relações entre grupos e entre pessoas, tanto na vida privada como na vida colectiva. O meu espaço privilegiado de intervenção alargava-se para fora da sala de aula, pelos contactos entretanto estabelecidos com grupos de professores, em torno da actividade sindical. Esses espaços alargavam-se à vida privada e as fronteiras esbatiam-se por um movimento interactivo de interrelações que contribuíam, no seu conjunto, para a construção de uma perspectiva de vida cujo sentido era dado na luta pela conquista de uma coerência entre o agir e o pensar que passava pela rejeição do que não estava de

acordo com os princípios de vida defendidos e pela sua afirmação na acção, pelo assumir de responsabilidades decorrentes de rupturas conscientemente feitas. Este é um momento alto de afirmação do eu e de abertura para a vida. As relações interpessoais tornaram-se fundamentais. O grupo de professores com quem passei a viver e a conviver dentro e fora da escola, assumiu um significado muito forte. Foi o alargamento dos espaços de encontro, a construção de uma vida cultural diversificada, a afirmação de um projecto de vida e de uma nova visão do mundo. Período rico de relações entre pessoas, como pessoas.

Deste período de iniciação fazem ainda parte um primeiro contacto com o Conselho Pedagógico, como sub-delegada de grupo e o desempenho de funções como delegada sindical, no seio de um grupo que transpirava actividade. Eram sinais exteriores da minha aproximação à classe profissional, porventura correspondentes a uma aproximação já realizada interiormente. No contexto do Conselho Pedagógico iniciei a aprendizagem da tomada de decisões internas na e para a escola. A rememorização dos vividos sindicais leva-me a atribuir-lhes o sentido de um questionamento latente da sujeição das minorias às posições assumidas pela maioria, que vai tomando corpo, paralelamente, sempre que assumo o direito de cidadã eleitora.

Estava preparado o salto para assumir a profissão. Foi então que optei por fazer o estágio profissional.

O ano de 1979/80 foi um período marcado pela opção do estágio profissional, num contexto de tomadas de decisão fortes em termos de vida privada. Num momento de ruptura com hábitos familiares que rapidamente se estavam a aproximar de uma situação de acomodação a condições envolventes que eram contrariadas por uma evolução interior, a minha deslocação para Coimbra tinha que valer a pena, tinha que ser significativa. Foi um ano compacto de novas aprendizagens, de

estabelecimento de novas relações, quer com pessoas, quer com o trabalho, tanto a nível afectivo como a nível social, cultural, sindical e político. Foi o ano da reivindicação por excelência do direito de ser, do desenvolvimento da capacidade de remover obstáculos, da afirmação do viver. A nível do trabalho na sala de aula, esta postura traduziu-se no reforço da aprendizagem de modos de organização dos processos de trabalho dos alunos, no desenvolvimento da capacidade de focar a atenção na criação de condições facilitadoras da explicitação e do alargamento dos seus interesses de conhecimento, de inventar propostas de actividades que promovessem a participação, a comunicação, a apropriação do saber. O papel formativo das disciplinas leccionadas, referenciados nos seus objectivos gerais e nos objectivos gerais dos ciclos de estudo em que estavam inseridas, passam a ser o meu referencial privilegiado na concepção e na organização do processo de ensino-aprendizagem. Aprendo a criar condições para que os alunos recorressem à utilização de acetatos, de diapositivos, de recolha de canções, de músicas, de depoimentos, de documentação fora da escola, na vida - era a descoberta dos métodos activos, a tentativa de aproximar a educação da vida. Rememorizando estes momentos e reflectindo sobre eles à luz da minha perspectiva de vida actualmente, tomo consciência de que a iniciativa era ainda muito minha, da professora, embora aberta à participação dos alunos. O recurso a elementos e a suportes de comunicação diversificados serviam, no fundo, para promover um consumo do saber de um modo mais eficaz, não era a promoção da produção do saber a partir do questionamento da vida. A nível de grupo profissional, desenvolvi competências de tomada de posição face a documentos legais que introduziam modificações no currículo do curso unificado, retirando do tronco comum do 9º ano a disciplina de Economia. O movimento gerado em torno desta situação, embora não tenha sido bem sucedido na resolução deste problema, acabou por estar na origem da constituição da

Associação de Professores de Ciências Económico-Sociais. A participação nos movimentos sociais em torno das eleições sindicais e legislativas, favoreceu o reforço da minha tomada de consciência do direito à diferença, do direito das minorias. Na sala de aula, aprendi a prestar uma atenção cada vez mais diferenciada a cada um dos alunos, a deixar de ter um olhar predominantemente sobre o grupo-turma ou sobre os pequenos grupos na turma.

O retorno a Setúbal. O retorno arrasta sempre consigo o confronto entre a representação que se tem do que se conheceu e o encontro com a realidade, que entretanto e naturalmente evoluiu. Esta tomada de consciência fez-se através do encontro com os amigos que no meu imaginário permaneciam como quando parti. Início um período em que privilegio uma relação com o saber intimamente associada ao desempenho de novas funções na escola. Vinha cheia de energia e de vontade de dar continuidade a um período grato em termos profissionais. O ano de 1990 é um marco de viragem nas orientações que regulamentam a profissionalização dos professores. Os estágios clássicos dão lugar a um projecto de profissionalização em exercício, em que se reconhece às escolas e aos professores um papel fundamental na sua organização e funcionamento. Eleita delegada de grupo e coordenadora da secção de formação do Conselho Pedagógico, aprendi a construir colectivamente um projecto de formação a nível da escola, foi o início do meu envolvimento como formadora de professores. Sentia-me como se tivesse estado a acumular energias que agora utilizava para produzir trabalho. Foram dois anos de ascensão de uma dinâmica na escola que envolvia grande número de professores, com entusiasmo. As orientações a nível central eram abertas, a sua operacionalização e adequação às realidades era feita pela escola. A escola tomou em mãos o poder da organização da formação. Foi a produção de saber, por dentro. Esta

dinâmica foi contrariada ao fim dos dois primeiros anos, com a chegada de um documento orientador da avaliação dos professores em profissionalização, que passou a funcionar como um padrão de referência da acção e da reflexão. As preocupações ligadas à classificação e à certificação passaram a dominantes no processo de profissionalização, que tinha sido até então orientado fundamentalmente pelas preocupações associadas à formação. A tomada de consciência da existência deste dilema tem sido um dos alimentos da minha reflexão na procura de compreensão dos processos de profissionalização. Transferi então as minhas expectativas e apostas para o campo de acção das direcções de turma, entendendo-as como áreas de intervenção mais "puras", sem os efeitos perversos da certificação e da classificação. Deparei-me então com o desajustamento entre as minhas intenções de desenvolvimento de um trabalho colectivo sincronizado por uma perspectiva de intervenção interdisciplinar e a diversidade de perspectivas existentes no seio de um conjunto de 60 directores de turma. Progressivamente, a reflexão sobre os obstáculos encontrados foi produzindo um deslocamento na minha intervenção no sentido de grupos mais pequenos, com interesses comuns operacionalizáveis em torno de pequenos projecto de trabalho. Foi assim que surgiu a oportunidade de organizarmos uma visita de estudo ao Parque Nacional da Peneda-Gerês, às Barragens e Centrais Eléctricas da Caniçada e de Vilarinho das Furnas, às aldeias comunitárias de Pitões das Júnias e Torem, com alunos e professores do 10^o e 11^o anos de Economia, Sociologia, Inglês, Contabilidade, Matemática e Electrotecnia, em 1983, durante 4 dias. Se esta experiência traduz o reforço da atitude de aproximar a educação da vida, ela contém em si o gérmen do desenvolvimento de uma atitude de aproximação da vida à educação, por todo o conjunto de relações interpessoais que se estabeleceram entre alunos e professores envolvidos e sobretudo de todos com o saber. É o

início de uma viragem na relação com o saber, uma aproximação a uma óptica de produção e um afastamento de uma óptica de consumo.

No final deste período começavam a manifestar-se necessidades de mudança, por um deslocamento do meu interesse de conhecimento de um campo muito centrado na acção colectiva, orientado pela reflexão para a acção e marcado pela dominância de um questionamento do desenvolvimento do professor enquanto actor social, para um campo mais aberto a um questionamento do desenvolvimento pessoal do professor, orientado por uma reflexão para a compreensão da pessoa, o que despoletou a procura de novas fontes de informação que alimentassem essa reflexão. Da organização de seminários orientados por especialistas exteriores à escola, à frequência de cursos de curta duração fora da escola, ia dando corpo a uma nova ruptura na minha relação com o saber e na minha atitude face à profissão. Do activismo colectivo auto-alimentado pela dinâmica dos grupos em que tinha estado inserida e que se revelaram fundamentais para a minha formação, começava a entrar num período em que a perspectiva de vida ganhava novo sentido em torno da procura do alargamento dos conhecimentos e da construção de uma postura mais reflectida, mais calma, porventura mais madura em termos de atitude face à profissão e à vida.

O período 85/86 a 89 é marcado pelo meu reencontro com o ensino superior. O contacto real, físico, material com o espaço-tempo de uma Faculdade, fez-me tomar consciência de que, sem dar por isso e sem disso ter consciência até então, os meus contactos com o ensino superior tinham estado interrompidos durante os 10 anos da minha carreira profissional. A intenção permanente de manter contacto com a Faculdade de Economia, tinha sido sempre relegada para um plano que nunca tinha passado para o campo da acção. Vai ser no âmbito de um programa de formação contínua para professores, organizado pela Faculdade de

Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, que o contacto com as instituições às quais é reconhecido por excelência o poder da produção do saber, é retomado. Este restabelecimento informal de laços foi ocasião de uma tomada de consciência da relatividade da falta de tempo, argumento até então defendido por mim própria para mim própria. Foi o recordar e o reactivar de centros de interesse que aguardavam revitalização, nomeadamente o interesse pelo saber independentemente da perspectiva de aplicação, de funcionalidade que ultimamente tinha marcado a minha procura de novas fontes de informação. Este deslocamento reforçou-se com a mudança de local de trabalho, da escola secundária S.Julião, em Setúbal, para a ESE de Setúbal.

O contacto com um novo espaço/tempo de formação, veio reforçar um novo sentido que se desenhava na minha perspectiva de vida e que se vai traduzir, no campo profissional, no desempenho de funções de formadora de professores muito em torno de uma preocupação que progressivamente passa a dominante - a compreensão do desenvolvimento pessoal e singular do professor ao longo do processo de formação. Esta orientação é facilitada e reforçada pela dinâmica da reflexão construída colectivamente na ESE, pelo grupo de professores que neste primeiro ano de instalação se envolveu no traçado do desenho de fundo que virá a marcar a intervenção da ESE como instituição de formação de professores. A organização e o funcionamento interno da ESE criavam condições propícias a um alargamento e a uma diversificação dos interesses de conhecimento, pelos frequentes encontros e discussões entre professores com os mais variados percursos de formação. A reflexão realizada no âmbito do núcleo do Meio Físico e Social permitiu-me ir ganhando consciência da convergência de preocupações pedagógicas, metodológicas e epistemológicas entre as

diversas áreas científicas nele representadas. A minha participação nos trabalhos realizados no âmbito do projecto de levantamento de necessidades e recursos educativos do distrito de Setúbal, veio permitir o alargamento dos meus interesses de conhecimento pelos aspectos do desenvolvimento regional, na óptica do desenvolvimento dos recursos humanos e muito especialmente foi um contributo importante para um deslocamento no sentido da educação de adultos, através do pensar o desenvolvimento regional tomando como eixo dinamizador a procura da satisfação das necessidades de formação dos adultos da região. Este interesse de conhecimento pôde ser reforçado e alargado através do trabalho desenvolvido em novos espaços de formação, quer no âmbito de programas de formação de agentes de desenvolvimento local que decorreram em espaços das autarquias e de colectividades, quer no âmbito de programas de formação de professores em metodologias das ciências sociais, que decorreram em bibliotecas públicas. É um período em que a reflexão incide na problemática do trabalho de projecto, como uma outra forma de dar vida e significado aos projectos de trabalho e de desenvolver perspectivas de projectos de vida. O questionamento do modo como os adultos se formam - em que espaços, em que tempos, em que dinâmicas ? - ganha cada vez mais terreno no meu processo de formação. Este interesse vai interferir e sofrer interferências ao longo do trabalho desenvolvido com professores "formalmente" em formação, no contexto da profissionalização em serviço. Os modelos de formação implícitos neste trabalho sofrem uma evolução no tempo, passando progressivamente de um primeiro momento em que a acção é desenvolvida a partir da reflexão em torno da partilha de vividos, alimentando assim novas acções, para um segundo momento em que é pressuposto um perfil de professor subjacente a um documento de avaliação, para um terceiro momento em que a orientação é guiada pela criação de condições para que cada um reflecta sobre a sua singularidade

e seja sujeito activo da sua transformação de perspectiva, ou seja, na sua formação. É este o momento actual em que me encontro e que contém em si uma ruptura com o saber, com a atitude face à profissão e à vida. Este deslocamento é favorecido por um contexto marcado pela minha frequência do mestrado e por leituras e discussões com grupos de professores. O sentido da acção e da reflexão como formadora de professores desloca-se assim para a procura da criação de condições para que cada professor seja sujeito activo da sua própria formação. Esta postura levanta novos problemas que dizem directamente respeito aos processos, que se revelam cada vez mais exigentes em termos do desenvolvimento de capacidades e de competências de auto-avaliação. Arrasta consigo uma ruptura nos modos de trabalho até então utilizados, já que a auto-avaliação passa a ser a pedra de toque do processo de formação. A minha grande questão inicial como professora - como redistribuir o poder do conhecimento? - transforma-se na questão presente como profissional da educação: como redistribuir o poder da (auto)avaliação?

Este novo período que identifico com o início da minha frequência do mestrado, é marcado por uma ruptura com a minha relação com o saber, que emerge do "choque" com um espaço formal de formação: a frequência em termos académicos, formalmente, de um curso de formação, surge após um período de 15 anos de vida profissional na educação, marcado pela construção permanente de um papel em que o desenvolvimento da capacidade de argumentação e, no fundo, de construção e de defesa de opiniões pessoais são componentes principais da forma de estar. A abertura à procura de novas fundamentações teóricas, à destruição de opiniões e de certezas, à emergência da desordem e da dúvida, geram conflitos interiores que confundem dependência e conformismo com responsabilização e autonomização. Estes conflitos vão

sendo progressivamente resolvidos pela mediação da satisfação do gosto pela descoberta de novos sentidos, pela construção de novas perspectivas, pela transformação dos vividos em experiências que dão um novo sentido à minha atitude face à profissão, à minha relação com o saber, à minha perspectiva de vida. Esta ruptura é muito marcada pelo abandono consciente do "velho" para dar lugar ao "novo" construído sobre a transformação dos vividos em experiência, experiência que, como diz Josso, é o espaço-tempo da formação. A dúvida e a tolerância passam a dominar o discurso, o prazer da descoberta da pessoa passa a dominar a acção e a reflexão, a descoberta e a construção de mim própria passam a dominar a minha perspectiva de vida. Será isto o amadurecimento?

ANEXO - 4

Documento "CAMPO - 4"

DOCUMENTO DE APOIO A UM BALANÇO DO PROCESSO VIVIDO

1. - Construimos o nosso percurso de formação, pensando em torno da questão: "O que foi formador no meu percurso?", considerando como fio condutor um determinado eixo de investigação e fazendo incidir a nossa reflexão sobre um determinado período da nossa vida.

2. - Elaborámos o nosso processo de formação, tentando encontrar respostas para a questão: "Como é que eu me formei?".

3. - Reflectindo sobre o processo vivido, "Que aprendemos com as narrativas, sobre a formação?" é a questão-chave que proponho como orientadora do balanço final desta caminhada.

